



-Nombre del estudiante:
Ana Márquez Román

-Tutora académica:
Carmen Rosa García Ruiz

-Centro:
Facultad de Ciencias de la
Educación (UMA)

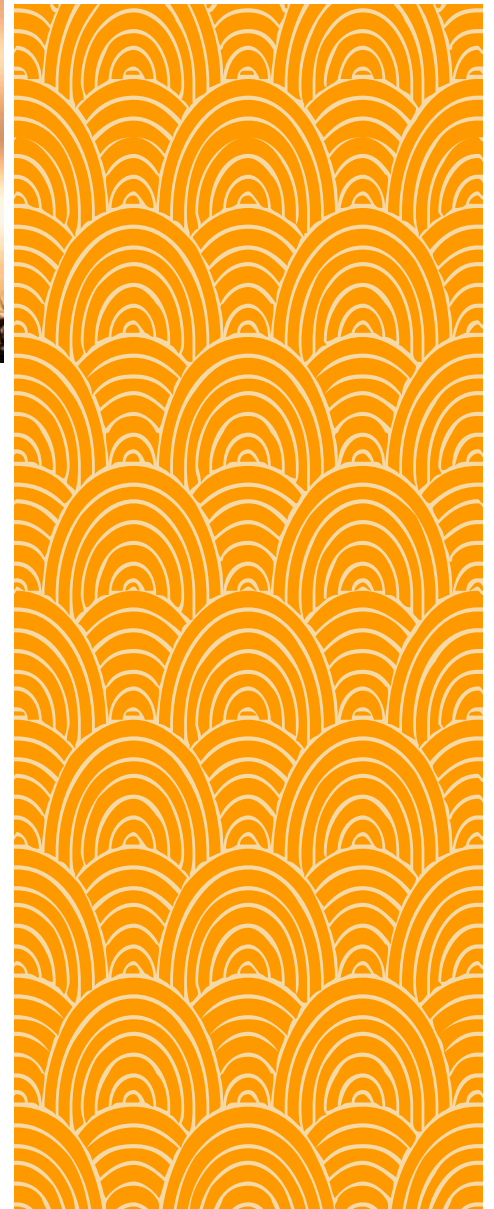
-Grado:
Educación Infantil

-Curso:
2013/2014

SIENTO, LUEGO APRENDO

**La influencia de la Inteligencia Emocional
en el aprendizaje significativo**

“No somos máquinas pensantes que sentimos, somos
máquinas sentimentales que pensamos” (Antonio Damasio)



El presente trabajo, titulado “Siento, luego aprendo”, es el resultado del interés por conocer el problema de la Inteligencia Emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de una de las aulas 5 años de un colegio situado en el municipio de Vélez-Málaga.

Se trata de un trabajo investigativo que parte de un problema base como son los continuos conflictos ocurridos en dicha aula, lo que propiciaba un clima de clase tenso y, cuanto menos, poco favorable al aprendizaje. Así, se presenta un Proyecto de Investigación Educativa que dio lugar finalmente a un plan de acción o intervención referido al trabajo de la Inteligencia Emocional de los alumnos y alumnas. Con esta intervención se pretende dar solución al problema planteado así como dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿Supone el desarrollo de la Inteligencia Emocional un mejor rendimiento de la capacidad intelectual? ¿Cómo afectan los sentimientos de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje? ¿Se propicia un aprendizaje significativo cuando la enseñanza está acorde con los sentimientos de los niños y niñas?

Palabras clave: conflicto, inteligencia emocional, educación emocional, aprendizaje significativo.

0. Introducción	4
1. Revisión del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum	6
2. La influencia de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje significativo.....	11
3. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma diseñado.....	14
4. Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma.....	33
5. Propuesta de mejora de la intervención autónoma.....	43
6. Conclusiones	45
7. Referencias bibliográficas	48
8. Anexos.....	51

0. Introducción

“Si cambias tus emociones, cambias tu actitud. Si cambias tu actitud, cambias tu vida. Si cambias tu vida, cambias tu destino” (Stephen Crane).

El presente trabajo surge a partir de un **Proyecto de Investigación-Acción Educativa** realizado durante el periodo del Prácticum III del Grado de Educación Infantil del curso 2013/2014, el cual se desarrolla en un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) situado en la localidad de Vélez-Málaga. En concreto, se enmarca en una de las aulas de 5 años, formada por un total de 24 niños y niñas.

Este proyecto tiene su raíz en la detección de un problema en dicho contexto, en el cual se presentaban **continuas situaciones conflictivas, lo que a su vez propiciaba un clima de clase tenso**. Es por ello que se consideró necesario actuar teniendo en cuenta lo obvio: **las conductas agresivas son provocadas por sentimientos de ira**. Es decir, como se muestra en la cita con la que comienza este apartado, nuestra actitud depende de cómo nos sentimos.

De esta forma, esas conductas disruptivas de las que se hablaba podían estar propiciadas por factores muy diversos dependiendo de cada niño o niña, pero, fuere como fuere, estaban influenciadas por sus sentimientos y emociones. Por ello, puesto que hubiera sido ilógico considerar el tratamiento de dichas conductas sin tener en cuenta los sentimientos que las provocaban, **se consideró oportuno llevar a cabo una intervención dirigida al tratamiento de la Inteligencia Emocional (IE) de los pequeños y pequeñas**.

Así, la investigación pretendía, principalmente, dar respuesta a cuestiones como, por ejemplo, si la Educación Emocional supondría algún cambio ante el problema tratado y, por tanto, si verdaderamente el trabajo de la IE aportaría beneficios.

Además, con este trabajo se pretende llegar un poco más lejos proponiendo nuevas cuestiones, relacionadas con los posibles beneficios de los que se hablaba: ¿Cómo afectan los sentimientos de los alumnos en su proceso de aprendizaje? ¿Supone el desarrollo de

la IE un mejor rendimiento de la capacidad intelectual? ¿Se propicia un aprendizaje significativo cuando la enseñanza está acorde con los sentimientos de los niños y niñas?

Estas últimas cuestiones se transforman en el tema que vertebrará todo el presente trabajo: ***“Siento, luego aprendo” o, lo que es lo mismo, el hecho de que “sentir” y “aprender” son dos conceptos dependientes y no opuestos como normalmente se piensa. Y es que sentirse bien con uno mismo y con los demás resulta una condición necesaria para el aprendizaje, de manera que son los aprendizajes vividos, aquellos que consiguen emocionar, los verdaderamente significativos y duraderos.***

Para todo ello, se ha organizado el trabajo partiendo, en primer lugar, de una revisión crítica y argumentada del conjunto de los aprendizajes producidos durante los tres periodos de prácticas en concreto, así como de los cuatro años de carrera en general, los cuales han permitido dar lugar a este trabajo.

Tras esto, se da comienzo al trabajo en sí, para lo que se muestra en un principio una breve base teórica que se necesita conocer acerca del tema que vertebra el Proyecto de Investigación-Acción Educativa; es decir, acerca de la Inteligencia Emocional y, sobre todo, acerca de la incidencia de esta inteligencia en el aprendizaje significativo.

Posteriormente, se presenta dicho Proyecto de Investigación-Acción Educativa con el que comenzó todo. Se comentará así cuál fue el proceso desde el descubrimiento del problema en un contexto real hasta la aplicación de un plan de acción acorde.

Es la evaluación de todo esto lo que se incluye a continuación, de manera que se verá cuáles han sido los puntos fuertes y los puntos débiles, aportando tras esto un nuevo apartado en el que se propone cómo se podrían solucionar estos puntos débiles a través de una propuesta de mejora de la intervención.

Para terminar con todo ello, solo queda presentar unas conclusiones que muestren los resultados de todo este trabajo; los productos, servicios o innovaciones que hayan podido aportar el presente Trabajo de Fin de Grado.

1. Revisión del conjunto de los aprendizajes producidos durante el Prácticum

Para comenzar, se incluye en este apartado una valoración sobre toda la evolución sufrida a lo largo de los tres periodos de prácticas de todo el Grado de Educación Infantil, lo cual ha dado lugar a este Trabajo de Fin de Grado.

Me enfrento así a la dificultad que supone condensar tantísimos aprendizajes en un relato breve pero a la vez sustancioso, a la dificultad de expresar con palabras lo vivido, a expresar los propios pensamientos, ideas y, sobre todo, sentimientos. ¡Qué paradoja que yo haya intentado educar las emociones cuando para mí es todo un reto!

En primer lugar, es importante que comente cómo me veo yo como docente de Infantil en este momento que estoy a punto de salir al mundo profesional. Sin duda, no soy esa docente que yo me imaginaba ser cuando entré en la carrera. Mi concepción de la escuela y de lo que es ser maestra ha cambiado mucho desde entonces.

“(…) nadie sabe a todo lo que tiene que enfrentarse un maestro de Educación Infantil cada día hasta que lo ve desde dentro. Es más, ni siquiera yo me atrevo a decir que lo sé. Sin embargo, el resto del mundo cree saberlo. Absolutamente todos los que se dedican a la educación y los que queremos dedicarnos a ello afrontamos casi diariamente comentarios que infravaloran nuestra profesión e incluso a nosotros mismos. Pero, yo me pregunto, ¿por qué estamos tan poco valorados?

Unos disfrutan construyendo puentes, otros cocinando, otros trabajando en un hospital, pero a nosotros nos gusta educar, que poco tiene que ver con enseñar (que también lo hacemos). Así, nuestra misión no se limita a enseñar cómo se escribe el número uno o cuánto es uno más dos. Nuestra misión es formar a personas, personas independientes y autónomas.

Es muy sencillo decir que lo único que hacemos es cantar, pintar... Y es verdad que cantamos, bailamos, coloreamos, es más, hasta nos disfrazamos, pero sobre todo aprendemos junto a los niños y niñas, y aprendemos no sólo lo que viene en

los libros, sino que también aprendemos a reír, a llorar, a compartir, a respetar...”
(Diario de observación nº38, 11 de Diciembre de 2013).

Sin duda, “formar personas independientes y autónomas” es algo bastante más complejo que enseñar el número uno. He aquí la nueva visión de la educación que he adquirido a lo largo de estos cuatro años de carrera y, sobre todo, a lo largo de los tres periodos de prácticas. Una concepción que implica “luchar” con ese deseo innato que todos los seres humanos tenemos de sentirnos superiores y de “saberlo todo”, sobre todo, en el caso de los y las docentes. Por el contrario, me he dado cuenta de que un verdadero maestro o maestra es el que sabe decir “no sé”, lo cual implica que los niños y niñas queden invitados a investigar, a buscar, a moverse hacia el conocimiento, mientras que los maestros pueden ofrecer organización, pistas, procedimientos, maneras concretas de averiguar y compartir lo averiguado.

Ese cambio en mí como maestra no ha sido “de un día para otro”, ya que el aprendizaje (en todos los sentidos) es lento e implica muchísimos factores. Sin embargo, a continuación espero poder abreviar este proceso de aprendizaje vivido, seleccionando aquellos factores concretos que han supuesto que llegara hasta donde estoy ahora.

En primer lugar, señalar que, durante el Prácticum I asistí a un colegio de mi municipio, Vélez-Málaga, que abría sus puertas pocos años antes de mi llegada. Descontenta con la labor docente que allí se prestaba, decidí cambiar mi solicitud al año siguiente, escogiendo finalmente el colegio en el que pasé mis otros dos periodos de prácticas, el colegio en el que esta investigación se desarrolla, también situado en el municipio de Vélez-Málaga y en el cual me sentía mucho más a gusto ya que su forma de entender la educación es parecida a la mía.

A decir verdad, poco pude extraer de la experiencia del Prácticum I y Prácticum II. No solo por la brevedad de ambos, sino porque mi trabajo investigador fue bastante escaso, por no decir nulo, ya que mi tarea se limitaba a trabajar un aspecto muy concreto de todos los que engloban la Educación Infantil: el desarrollo de la lengua. Puesto que esta etapa necesita de un currículo globalizado, no tiene sentido, a mi entender, abordar esta única cuestión.

Por el contrario, en el periodo del Prácticum III durante el que he continuado, como he dicho, en el mismo centro junto con la misma tutora profesional y los mismos alumnos y alumnas que el año anterior, tuve la oportunidad de tener un cambio en la tutoría por parte de la Facultad.

Así, esta última experiencia, gracias a este y otros muchos factores como por ejemplo la estancia durante un tiempo mucho mayor en el centro, ha supuesto una gran cantidad de aprendizajes provenientes desde todas las direcciones. De esta forma, para mostrar este proceso debo cuestionarme ¿qué he aprendido? Y, por consiguiente, ¿cómo y con quién lo he aprendido?

He aprendido muchísimo en el cole, no sólo como maestra sino también como persona. He aprendido de mi tutora profesional pero, sobre todo, de mis alumnos y alumnas. Ellos y ellas me han enseñado principalmente a ser persona. Quiero decir, son los primeros que me han hecho ver eso que yo tanto quería mostrarles a ellos a través de la propuesta: darle importancia a nuestros propios sentimientos y los de los demás, teniendo como objetivo principal el ser y hacer feliz.

“Estuve con ellos y ellas hace un año, ya tienen cinco y, en este poco tiempo, los he visto crecer y aprender. Los quiero a todos y cada uno de ellos y sé que, aunque pronto ya no esté (...), me seguirán recordando como yo a ellos, con un cariño infinito. Un cariño que han labrado cada día gracias a sus gestos, sus comentarios, sus miradas, sus besos y sus abrazos. Es increíble lo que un niño puede decir con solo mirarte, cómo acude a ti cuando tiene algún miedo, demostrando así su confianza. Cuando me piden que les ayude, que me sienten con ellos, cuando les sale un “guapa” gigante de la boca, cuando vienen y me abrazan al verme llegar o cuando me regalan los dibujos en los que tanto esfuerzo han puesto, soy la más feliz del mundo y no necesito más para saber que ser maestra de infantil es realmente lo que quiero ser. Como dijo una vez Confucio, elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar ni un día de tu vida” (Diario de observación nº38, 11 de Diciembre de 2013).

Además, me ha supuesto una gran aportación no solo como persona sino como futura maestra. Todas las experiencias vividas me han permitido adquirir una responsabilidad como docente, una sensación de sentirme maestra, de saber actuar ante distintos momentos que ocurren en la vida escolar. En definitiva, me han permitido entender muchas de las dinámicas gracias a la implicación total en el centro, a la relación con mi tutora profesional así como con otros tutores y el equipo directivo.

Pero, por supuesto, no solo dentro del cole he aprendido. Lo allí vivido se hubiera perdido en el caso de que no se hubiera trabajado fuera del aula. Llegados aquí hago memoria de aquellas expectativas que en un principio tenía y me doy cuenta de que se han cumplido gracias, también, a la asesoría por parte de la tutora académica y su forma de trabajar e implicarse en mi tarea y la de mis compañeras de Prácticum, tanto en las reuniones organizadas como fuera de estas. Así, orientada por la tutora, me he adentrado en un trabajo autónomo, un trabajo muy amplio de investigación, documentación y análisis. De todo este trabajo realizado, quiero destacar la importancia ofrecida a la evaluación. Para mí resultaba un tema prácticamente desconocido y, sin embargo, he conseguido conocer un amplio bagaje de información acerca de esta gracias a este proceso de trabajo autónomo del que hablaba.

En este aspecto concreto, y en todo el proceso, ha tenido un papel muy importante el diario de observación. A pesar de que ya lo conocía, nunca tuve la oportunidad de extraer todas sus ventajas tanto para la evaluación de los niños y niñas como para el aprendizaje y evaluación propia. Me ha permitido, entre otras cosas, fijarme más en todo lo que me rodea, y espero que en mi futuro docente también lo haga, tanto hacia el exterior como hacía mí misma, con el fin de cambiar mis posibles errores a la hora de trabajar.

“Me despido también de esta herramienta que es el diario de observación. Aunque espero no por mucho tiempo, pues estoy segura que la seguiré usando en un futuro. Gracias a ella he podido aprovechar y sacar todo el jugo de esta experiencia tan enriquecedora. Me he adentrado así, como nunca antes, en mi propio pensamiento y también en mis propios sentimientos. Esos pensamientos que en un principio se me presentan a modo de “embrollo”, revueltos e incluso contradictorios, dando

lugar a que muchas veces ni yo misma entienda lo que digo. Un embrollo de información que el diario me permitía ir trenzando a través de las palabras, a modo de historia.

Aunque esto no quiere decir que cuando plasmaba mis pensamientos en forma de palabras todo quedaba resuelto. Por el contrario, me he dado cuenta de que cada vez que escribo dudas en el papel parecen como si estas se procrearan, creándome más dudas de las que tenía. Las dudas, los miedos y las inseguridades se han convertido así en posibilidades.

Supongo que es “la magia de escribir”, que es así como Tolkien escribió esos libros que más bien parecen ladrillos. Y es que, a pesar de que la escuela nos diga lo contrario, el escribir solo trae más ganas de escribir. Una paradoja que sea la escuela, la misma que en su tiempo me hizo odiar la escritura, la que ahora me haya hecho descubrir el placer de la misma” (Diario de observación nº69, 10 de Febrero de 2014).

Y dicho esto, doy “por terminado” todo este proceso de aprendizaje que ha dado lugar al trabajo que a continuación se presenta.

Lo digo entrecomillado pues no considero que esto ya haya terminado. No pienso que el proceso de aprendizaje como futura docente ya haya acabado. Por el contrario, es ahora cuando comienza. Y es que aún me queda muchísimo por aprender, muchas más “aventuras” que vivir en este emocionante proceso que es el aprender. Como afirma Díez (2002), “Aprender para llenar el vacío. Aprender sabiendo que no se sabe todo (ni mucho menos). Aprender porque se desea y se necesita. Aprender con ayuda, pero con el objetivo claro de ir hacia una creciente autonomía” (p. 63).

2. La influencia de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje significativo

“Solo se puede aprender aquello que se ama” (Mora, 2013)

“¿Cómo se aprende?”, “¿Qué factores intervienen en el aprendizaje?” o “¿Por qué se olvida lo aprendido?” son algunas de las preguntas que me hago antes de comenzar con este apartado en el que se recoge un breve “marco teórico” relacionado con el tema o eje central del Proyecto de Investigación-Acción Educativa realizado.

Durante mucho tiempo estas preguntas estuvieron marcadas por las vertientes conductistas, las cuales consideraban que el aprendizaje era un simple cambio de conducta, es decir, la asociación entre estímulo y respuesta. Sin embargo, hoy en día, se puede comprobar que el aprendizaje va más allá de un simple cambio de conducta. Más bien se refiere a un cambio en el significado de la experiencia. Esta consideración encuentra su origen en teorías constructivistas, en concreto en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

“El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende” (Ausubel, 1970 según citado en Arancibia & Herrera, 1999).

Entendido así, el aprendizaje es personal, ya que este depende de los recursos que el estudiante ya posee. Es decir, el aprendizaje consiste, como se ha dicho, en un cambio en el significado de experiencias; experiencias que no solo implican pensamiento sino también emoción, y solamente cuando se trabajan en conjunto se logra un cambio en el significado de dichas experiencias. De esta forma, todo nuestro interior se convierte en el motor para que los aprendizajes sean o no lo que deberían ser: aprendizajes significativos.

Si indagamos en estudios científicos, podemos ver cómo en los últimos tiempos se ha demostrado lo que siempre ha sido evidente: nuestros sentimientos y emociones influyen en cómo pensamos y también en qué pensamos.

Son muchas las explicaciones científicas que dan fe sobre esto. Goleman (1996) nos ofrece un pequeño fragmento que puede servir a modo de resumen para hablar sobre todos estos datos científicos que aquí nos interesan, afirmando así, que las conexiones existentes entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas con ella) y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa, en suma, explicaría el motivo por el cual la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad. (p. 30).

Dicho esto, podemos adentrarnos en cómo todo lo comentado tiene su aplicación (o no) en contextos educativos, considerando innecesario profundizar más en investigaciones exhaustivas debido a que utilizan una jerga impropia en nuestro campo que podría desviarnos del tema en cuestión.

Así, se puede apreciar que la conciencia sobre cómo influyen nuestros sentimientos y emociones en nuestra forma de aprender parece no haber llegado aún a los sistemas educativos. Si indagamos en las diferentes leyes educativas, no podemos ver reflejada la palabra emocional hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en cuyos principios se incluye lo siguiente: “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales”. No obstante, a parte de esta apreciación, poco más se recoge en dicha ley acerca de la importancia de la IE.

Además, la situación no mejora en la recién aprobada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), volviéndose a encontrar un vacío en este aspecto.

Esto no es de extrañar cuando la educación está centrada principalmente en los contenidos, aislándolos de lo que éstos pueden generar, del estado en el que se encuentra el aprendiz.

Como afirma Filliozat (2003), según citado en Santos (2006), en el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre cómo intervenir cuando se desencadena un conflicto. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera. (p.15).

Pero el hecho de silenciar o hacer oídos sordos a los sentimientos no implica que éstos desaparezcan de la vida de los escolares, y el no trabajarlos en la escuela puede producir más inconvenientes que el trabajo que puede suponer realizarlo.

Y es que debemos tener en cuenta que el éxito o fracaso escolar tienen repercusiones emocionales, y viceversa. Un alumno no puede realizar un proceso de aprendizaje si tiene problemas emocionales que resolver puesto que carece de sentido para él dicha actividad; además, el hecho de fracasar en las actividades induce a nuevos sentimientos de fracaso, de modo que se crea un ciclo que induce a la indiferencia por la escuela.

Se puede explicar lo anterior con un ejemplo: si en el aula nos encontramos con un niño que está sufriendo el proceso de separación de sus padres, para él en ese momento es de mayor relevancia trabajar lo que siente, aprender a expresarse y comunicarse, que trabajar un tema cualquiera como pueden ser las plantas.

“No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente.” (Marina, 1996 según citado en Santos, 2006).

3. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma diseñado

- Para comenzar...

Para comenzar este apartado considero conveniente “hacer memoria”, recordando así cuáles eran mis expectativas antes de comenzar el periodo de prácticas del Prácticum III, antes de adentrarme en el “embrollo” que supone dar una clase, con todo lo que esto implica: partir del análisis del contexto en el que me encontraba para conocer de forma más exhaustiva qué ocurría en el aula, por qué ocurría eso, cuáles eran los principales problemas, cuáles podían ser las soluciones y, finalmente, transformar estas “soluciones” a modo de plan de acción.

Como he dicho, veo necesario, antes de adentrarme en lo que he hecho, recordar qué es lo que yo esperaba hacer o, en este caso, aprender. Para ello, me centraré en un único párrafo recogido en mi propio portafolio del Prácticum III: “(...) espero que la reflexión sobre lo vivido en el aula, me ayude (...) a desarrollar mi conocimiento práctico, reconstruyendo de esta forma la posible distancia entre mis teorías proclamadas, construidas a partir de los conceptos teóricos trabajados en las distintas asignaturas en la Facultad, y mis teorías en uso, que se manifiestan principalmente cuando me encuentro en un contexto práctico”.

El hecho de comentar este párrafo tiene un motivo principal: plasmar cuáles son esas teorías proclamadas a las que me refería o, lo que es lo mismo, los presupuestos teóricos con los que yo pretendía y pretendo en todo momento intervenir en el aula. Así, puedo decir que estos siguen el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, un enfoque que parte de que este proceso debe ser el resultado de una construcción del alumno o alumna, de una construcción de la persona a través de la participación activa y la implicación en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, como ya se sabe, existe cierta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso, entre lo que decimos y lo que verdaderamente hacemos. Esto es lo que me ocurrió a lo largo de las prácticas, en las que, a pesar de mi apoyo absoluto hacia este enfoque educativo, consideré necesario llevar a cabo una “metodología” con cierto

equilibrio entre este enfoque y el que se seguía en clase, quizás más tradicional, por así decirlo.

Estas teorías proclamadas no sólo se ponen en práctica en aquellas propuestas o actividades más “programadas”, sino que se ponen en juego en todo momento. Afortunadamente, tuve la suerte de poder “aplicarlas” de forma casi diaria, ya que las intervenciones no se limitaron a tres, cuatro o cinco días concretos, sino que todos los días había algún momento en el que tenía que intervenir de una forma u otra, implicándome completamente en la vida del aula. Sin embargo, a continuación destacaré dos de todas estas intervenciones, por su carácter más “formal” ya que poseen una mayor planificación previa.

En primer lugar, me hice cargo de la clase durante once días, que se extendieron desde el 13 hasta el 28 de Noviembre de 2013. Fue una intervención experimental, con no tanta investigación y planificación como la que se comentará posteriormente, pero me resulta interesante incluirla pues supuso un sentimiento de mayor seguridad como maestra, gracias a la libertad y autonomía que poseía durante el desarrollo de esta.

Sobre todo, estos once días tuve que provocar ese “equilibrio” del que antes hablaba, trabajando todo el material que la maestra utilizaba (fichas del libro y fichas del proyecto que, en ese momento, se trataban de la temática de la Prehistoria), junto con lo que yo pretendía y veía necesario trabajar.

Lo que yo pretendía era “simple”: elaborar una forma de trabajar vinculada con la realidad de los niños. Para ello, partí de una “actividad” que absorbía por completo a los niños y niñas de mi clase y, supongo, que a cualquier niño: el juego imaginativo.

Era, en definitiva, el programa educativo que los alumnos habían escogido para sí mismos, por lo que pensé en cómo incluirlo en el “plan de estudios”. La solución fue la narración y representación de historias, debido a lo íntimamente vinculado que está con el juego. Y es que no podemos separar su juego de los cuentos que aprenden a contar.

Pero antes, era necesario hacer algunas “modificaciones” a la forma de trabajar que seguían. En primer lugar, consideré necesaria la incorporación de la asamblea. También consideré oportuno, debido a que el conflicto era algo habitual en esta clase, la realización de algunas dinámicas relacionadas con el tratamiento de los sentimientos y el trabajo cooperativo para la resolución de conflictos.

Y con todo ello, me puse en marcha. Sin embargo, la gran cantidad de contenidos que debía incluir para continuar con el “ritmo” o “metodología” de la clase, provocaba que las actividades o dinámicas que yo proponía fueran tratadas como algo aislado.

No obstante, a pesar de esta problemática, esta primera intervención experimental supuso una gran ayuda para la próxima intervención que realicé. Una intervención para la cual se llevó a cabo previamente un Proyecto de Investigación Educativa.

- **Proyecto de Investigación Educativa**

En este apartado se pretende mostrar el proceso de investigación previa que dio lugar al plan de acción definitivo. Para ello, se comienza mostrando cuál fue el detonante de la investigación o, lo que es lo mismo, la descripción del problema, que posteriormente se analizó con el fin de proponer las primeras posibilidades de acción.

Tras esto, se muestra el enfoque metodológico escogido para la propia investigación, es decir, los recursos y técnicas necesarios para la evaluación inicial, procesual y final, así como para la metaevaluación.

Finalmente, este apartado termina con el análisis de algunos de los datos ya conseguidos antes de poner en marcha el plan de acción (evaluación inicial), con el fin de ser conscientes de algunos aspectos generales que se debían tener en cuenta para la realización de dicho plan o propuesta.

○ **¿Cuál es el problema que dio lugar a esta investigación?**

Descripción de los hechos

En el aula, muchos de los alumnos y alumnas mostraban *conductas agresivas, vacilantes y desafiantes* tanto en sus relaciones con sus iguales como con maestros. Esto daba lugar al origen de numerosas *situaciones conflictivas*, que se intentaban atajar mediante *castigos*. Estas situaciones no suponían problemas aislados, sino que tenían consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, también provocaban actitudes negativas asociadas al aprendizaje: *falta de concentración y comprensión, resistencia al trabajo...*

Dicho esto, se elabora una serie de ítems que muestran aquellos problemas que más entorpecían el ritmo de este proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase en cuestión:

- Continuas situaciones conflictivas. Enfrentamientos entre iguales.
- Conductas agresivas, vacilantes y desafiantes del alumnado.
- Rebeldía como forma para llamar la atención.
- Desobediencia y pasotismo por parte de algunos niños y niñas ante las indicaciones de los y las docentes.
- Preferencia por aquellas actividades que implicaran violencia.
- Resolución tajante de conflictos por parte de los maestros y maestras. Castigo.
- Inexistencia de comunicación y consenso.

Como se ha dicho, estos problemas conllevaban otros asociados al aprendizaje, como son:

- Ambiente tenso. Dispersión del alumnado. Demasiado ruido.
- Atención mínima. Falta de concentración.
- Manifestación de resistencia al trabajo.
- Dificultad en la comprensión. Dificultad en la lectoescritura.

- **¿Qué se podía hacer ante esto?**

Análisis crítico de la situación. Posibilidades de acción

Ante esta situación, nos planteábamos una serie de cuestiones relacionadas con el problema en sí, su origen, sus posibles causas y su tratamiento:

-¿Qué está pasando? ¿Por qué el ambiente es tan tenso? ¿Por qué se originan tantos conflictos?

-¿Cuál es el origen del tipo de conductas que dan lugar a los conflictos en clase? ¿Qué hay más allá de estas actitudes?

-¿Cuáles son los factores externos que están favoreciendo a la creación de conductas agresivas? ¿Es la metodología con la que se trabaja uno de los detonantes?

-¿Cómo son tratadas estas situaciones en el ambiente escolar y familiar? ¿La solución a los conflictos está siendo la adecuada? ¿Se trabajan estos problemas? ¿Se da tiempo a la resolución de conflictos?

Esta lista de interrogantes podía extenderse aún más, pero era importante pararse a pensar, en primer lugar, en cuál era el origen directo de estas conductas. Era evidente que existía una diversidad de factores externos que las propiciaban, pero, ¿qué es lo que ocurría en el interior de estos niños y niñas cuando agredían a su compañero, destruían objetos o gritaban hasta que se quedaban sin voz? ¿Cuál era la causa directa?

Estos interrogantes llevaban a una respuesta obvia: las conductas agresivas son provocadas por sentimientos de ira. He aquí donde se pretendía llegar: todas nuestras conductas están influenciadas por nuestros sentimientos, nuestras emociones.

Partiendo de este punto, resultaba ilógico considerar el tratamiento de las conductas disruptivas sin tener en cuenta los sentimientos que las provocaban, por lo que este era un buen punto de partida para intervenir ante el problema expuesto; una intervención dirigida al tratamiento del origen de estas conductas: la Inteligencia Emocional de los pequeños y pequeñas.

Ante esto, solo quedaba cuestionarse la posible eficacia de esta intervención:

-¿Verdaderamente presentaría beneficios el trabajo de la IE? ¿Supondría algún cambio ante el problema tratado?

-¿Cómo afectarían los sentimientos de los alumnos en su proceso de aprendizaje? ¿Se propiciaría un aprendizaje significativo cuando la enseñanza estuviera acorde con los sentimientos de los niños y niñas? ¿Supondría el desarrollo de la IE un mejor rendimiento de la capacidad intelectual?

○ **¿Cómo se llevaría a cabo la investigación del problema?**

Enfoque metodológico de la investigación. Normas éticas y de interpretación para acceder y analizar la información. Recursos y técnicas para la investigación.

Una vez observado y analizado el problema, era importante definir cómo se pretendía llevar a cabo esta investigación, pues como Pérez-González (2008) constata, no sólo basta con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias socioemocionales, sino que también es preciso evaluar sus intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora. (pp. 526-527).

Sin embargo, Álvarez et al. (2000), también exponen los problemas que esta evaluación supone, debido a que las emociones tienen un carácter subjetivo y, por tanto, difícil de medir. Es por esto último que era importante asegurar la validez del instrumento que se iba a utilizar.

De esta forma, se decidió tomar como referencia para esta investigación el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste. Según Pérez Juste (2006), cualquier programa o, en este caso, propuesta o plan educativo ha de evaluarse en tres ocasiones:

-“Evaluación inicial”: se evalúa la propuesta en sí misma, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto.

-“Evaluación procesual”: se evalúa el desarrollo de la propuesta.

-“Evaluación final”: se evalúan los resultados de la propuesta, incluyendo la valoración acerca de los mismos.

Para todo ello, era importante tener en cuenta una amplia diversidad metodológica para la recogida de datos, pues, como se ha dicho, se trataban de aspectos emocionales de difícil medición. Todos estos recursos y técnicas de recogida de datos se irán nombrando junto con su referencia a dónde se encuentran en el anexo. Sin embargo, no será hasta más adelante (conforme se fueron utilizando a lo largo de cada una de las fases de todo este proceso que incluye tanto la investigación previa como el “durante” o “después” del propio plan de acción) cuando se analizarán con mayor detenimiento.

Con motivo de la **evaluación inicial**, se consideró oportuno realizar, en primer lugar, un análisis más exhaustivo del problema a través de los diarios de observación ya realizados durante el periodo anterior a la aplicación de la propuesta o plan de acción.

Además, se elaboró un “Cuestionario de Inteligencia Emocional para educadores” (Ver Anexo I) en el que se recogían una serie de preguntas generales acerca de la aplicación de la Educación Emocional en el aula en cuestión por parte de la docente. Estas preguntas, separadas en los cuatros bloques que definen la IE (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades sociales), debían ser cumplimentadas por la docente del aula, seleccionando en una escala del 1 (calificación más baja) al 5 (calificación más alta), según cumpliera o no estas actuaciones en su práctica habitual. Las respuestas supondrían así una fuente de información para el conocimiento inicial del problema.

Sin embargo, debido a lo general de las preguntas y las respuestas de este cuestionario, se elaboró también una entrevista con preguntas más específicas que permitieran sacar conclusiones más complejas (Ver Anexo II). En dicha entrevista se le planteaban a la docente cuestiones acerca de la clase con la que se estaba trabajando: acerca de las situaciones de conflicto que ocurrían en el día a día (que son el motivo de dicha investigación) y acerca de la supuesta mejora que podría significar la aplicación de un plan de acción sobre IE.

Todo ello formaría parte de la evaluación inicial, lo que permitiría hacer las actuaciones pertinentes para la realización de la propuesta o plan de acción, de forma que estuviera adaptada completamente a las necesidades del contexto.

Tras esto, se pasa a considerar qué instrumentos serían utilizados a la hora de llevar a cabo la **evaluación del proceso** del plan de acción.

Teniendo en cuenta que la evaluación debe ser continua y estar integrada en el proceso educativo, se consideró que la observación directa y sistemática era una de las técnicas de evaluación más adecuadas, ya que se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no es un elemento extraño que distorsione la dinámica del grupo. Dicha observación se llevaría a cabo en situaciones no estructuradas, por medio de la interacción personal con los niños y niñas, así como en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideraran más relevantes en cada momento.

Para completar esta evaluación se consideró necesaria la utilización de procedimientos y técnicas como las escalas de observación, los registros anecdóticos y el diario de clase.

El diario de clase sería así la principal herramienta en este proceso, ya que permite registrar situaciones, experiencias y aspectos diversos que ocurren en la vida del aula. Además, se haría especial hincapié en el proceso de aplicación de la propuesta de Educación Emocional, de forma que se recogerían y se tendrían en cuenta, por ejemplo, todas las valoraciones que los niños y niñas hicieran de cada una de las actividades.

Como complemento o “ampliación” al diario, se utilizarían los registros anecdóticos, en los que se recogerían aquellas situaciones de especial trascendencia en relación con la IE de los alumnos y alumnas, tales como conflictos e incidentes de uno o más alumnos, reflexiones sobre comportamientos y convivencia, etc.

Finalmente, como se ha dicho, también se haría uso de las escalas de observación (Ver Anexo III). Este instrumento permite registrar la opinión o estimación general del alumno respecto a los objetivos logrados en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo de la propuesta. Se consideró necesario tenerlo en cuenta puesto que es importante evaluar la adecuación de cada una de las actividades que se propongan una vez realizadas, para poder modificarlas, con la intención de ir perfeccionando la propuesta.

Por último, sólo quedaba pensar en el último paso: la **evaluación final**. Esta evaluación se realizaría básicamente a través del análisis de las actividades realizadas y de los resultados observados a lo largo del desarrollo de la propuesta, como podía ser la detección de mejoras en el comportamiento y el rendimiento de los alumnos y alumnas. Todo ello sería finalmente recopilado en un informe final.

Además, se elaboró un “Cuestionario para la evaluación final de una propuesta de Educación Emocional” (Adaptación de Garaigordobil, M. & Pérez, J.I., 2006) en el que se recogen una serie de ítems que hacen referencia a los posibles cambios positivos que se propiciarían, o no, a través de la propuesta (Ver Anexo IV). El grado de cumplimiento de estos ítems deberían ser “medidos” mediante una escala del 1 (calificación más baja) al 5 (calificación más alta).

Sin embargo, al igual que ocurre con el cuestionario propuesto para la evaluación inicial, debido a la general de las preguntas y las respuestas de estos, se elaboró también una serie de cuestiones abiertas (Ver Anexo V) a modo de “guión” acerca de la posible mejora que podría significar la aplicación de la propuesta.

Ambos documentos serían completados tanto por mí misma, alumna en prácticas, como por la docente del aula en cuestión, con el fin de tener en cuenta distintos puntos de vista y poder extenderse en la valoración o informe final del que se hablaba.

Se ha de recordar, finalmente, que para la realización de todo lo comentado, de todas las fases del proceso evaluativo comentado, se tuvo como referencia el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste. Sin embargo, como Pérez-González (2008) constata, el modelo de Pérez Juste (2006), por detallado, puede ser visto como excesivamente amplio, lo que, inexorablemente, conduce a limitar su potencialidad de uso teniendo en cuenta las condiciones habituales de la vida de un centro educativo, y, sobre todo, la poca tradición entre los profesionales de la educación para evaluar sus intervenciones. (p. 530).

De esta forma, Pérez-González (2008) considera necesario reducir el número de indicadores del modelo indicado, de manera que elabora una escala de estimación con 29 indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional.

Se partió así de esta última escala, o escalas (ya que se elabora una para cada “tipo” de evaluación: inicial, procesual, final y metaevaluación), y se elaboró una adaptación de esta con el fin de ir completándola en las distintas fases de la evaluación del plan de acción (Ver Anexo VI). Es decir, se utilizarían “a modo de resumen” para la evaluación inicial, procesual, final y, también, para la evaluación del propio proceso de evaluación (metaevaluación).

- **Aspectos generales a tener en cuenta para la realización y puesta en práctica del plan de acción**

Análisis de la documentación durante la investigación previa. Extracción de elementos concretos a cambiar o modificar para la mejora del proceso educativo

Para dar por concluido finalmente todo el proceso de investigación previa, se presenta a continuación el análisis de los datos ya obtenidos antes de la puesta en marcha del plan de acción (evaluación inicial), lo que supuso extraer algunos aspectos generales a tener en cuenta para la realización de dicho plan de acción.

Así, a pesar de que ya se ha visto de una forma general en qué aspecto era necesario intervenir para dar solución al problema planteado, a continuación se expondrán algunos aspectos más concretos que podían estar propiciando esta situación y que, por tanto, necesitaban ser cambiados o, en cualquier caso, modificados.

Para ello, se tomó como referencia algunos acontecimientos ocurridos y plasmados en el diario elaborado durante el Prácticum III, así como otras herramientas usadas para esta “evaluación inicial”.

Es importante recordar que estos aspectos que se trataron fueron considerados desde un punto de vista único y subjetivo, por lo que pueden no ser los únicos que estuvieran provocando las situaciones conflictivas.

En primer lugar, se observó una necesidad de **cambio en la metodología que se emplea en el aula en cuestión. Para ello, el enfoque constructivista podía ser una buena alternativa.** Este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje parte de que este proceso debe ser el resultado de una construcción del alumno o alumna, de una construcción de la persona a través de la participación activa y la implicación en su proceso de desarrollo y aprendizaje. **Es por ello que uno de los “cambios” principales debía ser el ofrecer tiempo para participar, para la comunicación.** Como evidencia de la necesidad de esto último se incluye un fragmento de diario:

“De nuevo, observo la **necesidad de comunicación** que tienen: TODOS levantan la mano. Compruebo la **importancia de realizar asamblea**, un espacio donde aprender, entre otras muchas cosas, las normas de la comunicación. Y es que les cuesta muchísimo escuchar al otro e, inevitablemente, tengo que repetir lo que el niño o niña ha dicho, para que la conversación siga un hilo conductor y no digan cosas que no tienen sentido las unas con las otras”. (Diario de observación nº1, 16 de Octubre de 2013).

Este cambio de metodología suponía a su vez una necesidad de **cambio en el rol de la docente, de manera que pasara de ser una mera transmisora de conocimiento académico a ser una potenciadora del desarrollo global del alumnado.** Así lo recoge la LOE, constatando que la finalidad educativa debe ser el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas más allá del desarrollo cognitivo.

Se consideró así que con la simple puesta en práctica de una propuesta que considerara ese factor más olvidado del desarrollo de la personalidad de los niños y niñas -el factor emocional- la maestra tendría la oportunidad de percatarse de la importancia de este y de lo ligado que se encuentra al proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Aquí resulta interesante consultar los resultados de la “Entrevista sobre Inteligencia Emocional para Educadores”, realizada a la docente del aula e incluida en el Anexo II.

A través de dichos resultados, **nos percatamos de la trascendencia de que la docente en cuestión se diera cuenta de lo importante que resulta trabajar la IE.**

Como evidencia se puede recoger el siguiente fragmento de la entrevista en cuestión, en el que la docente del aula afirma que:

“En general, es un grupo inquieto y con una cierta conducta disruptiva; a ello se suma el tipo de juego que suelen realizar como las luchas, las peleas simuladas que luego crean conflictividad entre ellos. Este tipo de juegos está potenciado por las series de televisión o videojuegos”.

Desde esta perspectiva, se podría pensar que los problemas de conducta que surgen en el aula no son “abarcables” desde la educación, es decir, que no pueden ser solucionados pues el detonante se identifica en un factor externo: la televisión y los videojuegos. La raíz del problema se observaba así en el exterior del niño o niña, en un exterior en el que es difícil de intervenir. De esta forma, se terminaba “esperando” el conflicto, que era considerado como algo normal y habitual.

Una vez el conflicto surgía, es interesante también la forma en que este se resolvía. De aquí se puede destacar una frase que también se recoge en la entrevista: “Se sientan en la silla de pensar para frenar de momento su conducta”.

El castigo es la forma más habitual de resolver el conflicto, sin embargo, podemos preguntarnos si es la más eficaz, lo cual se cuestiona en una de las entradas del diario:

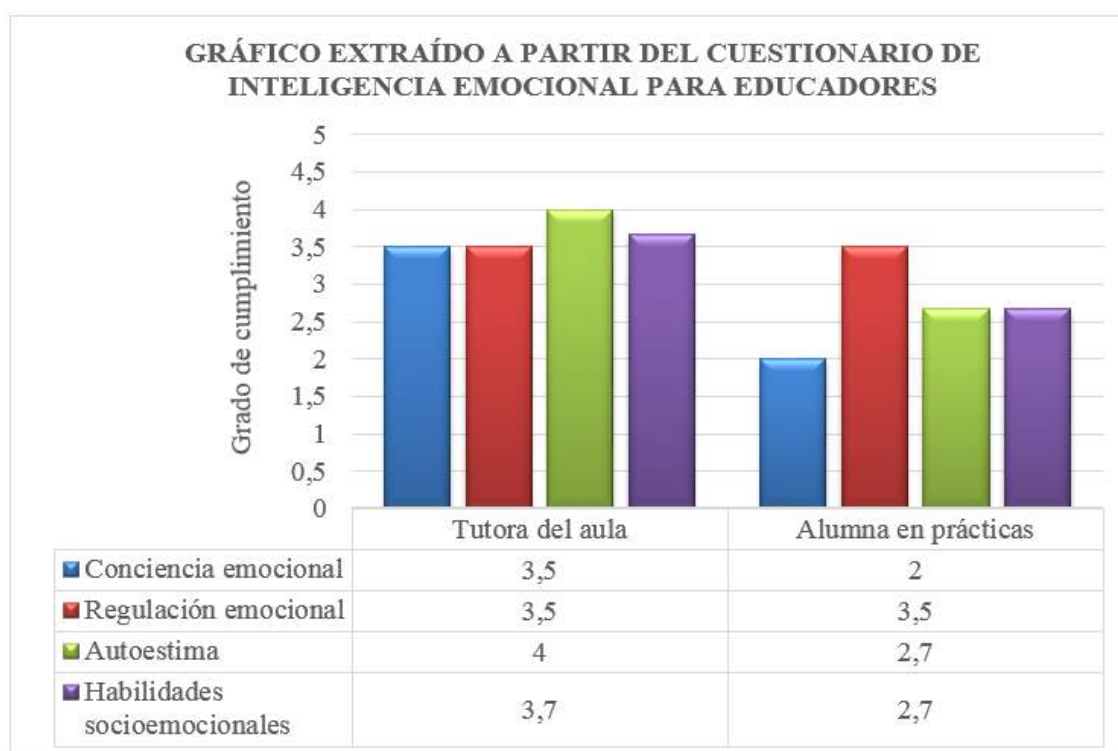
“Mi clase es bastante movida y cuando arman mucho jaleo, los maestros los “amenazan” con llevarlos a la clase de tres años con el maestro Antonio. Ellos le tienen pánico a este maestro y le obedecen como a nadie.

Pero no creo que la amenaza y el castigo sea una buena manera de educarlos, pues como leí en una ocasión “no se van a comportar mejor, haciéndoles sentir peor”. Quizás la mejor manera es hablarlo y hacerles pensar el para qué hacen eso. Pero para esto es necesario un espacio de diálogo y, sobre todo, tiempo para solucionar estos conflictos. Sin embargo, el castigo parece ser el camino más rápido, aunque, quizás, no el más eficaz” (Diario de observación nº5, 22 de Octubre de 2013).

Así, teniendo en cuenta este fragmento de diario, **otra mejora que se debía tener en cuenta era el tratamiento de los conflictos teniendo en cuenta la filosofía con la que se comenzaba este apartado: la del enfoque constructivista.** Y es que con la filosofía del enfoque constructivista no solo se engloba una forma de aprendizaje “académico” sino una forma de aprendizaje que permite al niño o niña un desarrollo global. Esto supone que sean ellos mismos los que puedan cuestionar su comportamiento, construyendo su propia personalidad al igual que construyen su propio conocimiento.

De la misma forma que los niños y niñas necesitan de este “cuestionamiento”, también la docente, como se ha dicho, necesitaba replantear su práctica, darse cuenta de la distancia entre sus “teorías proclamadas” y sus “teorías en uso”. De esta distancia entre ambas, se explica los resultados obtenidos en el “Cuestionario de Inteligencia Emocional para educadores”, incluida en el Anexo I.

Cabe recordar que este cuestionario, relacionado con la aplicación de la Educación Emocional en el aula en cuestión, fue completado tanto por la profesional del aula como por mí misma. Esto supone tener una doble visión del tema. Así, ocurre que la puntuación es mucho más alta en el caso de la autovaloración de la maestra que en el caso de la valoración “desde fuera” que se hace de esta misma actuación.



Durante todo este apartado, se ha procurado hacer referencia a algunos de los factores necesitados de cambio que se tuvieron en cuenta para elaborar el plan de acción. Cabe destacar, además, que se pretendió que **estos cambios no fueran específicos para algunos niños o niñas, sino que fueran a nivel clase.**

Y es que **puede parecer que solo debíamos intervenir con aquellos niños y niñas “problemáticos” que entorpecen el ritmo de la clase. Pero, por el contrario, era importante tener en cuenta a todo el grupo pues, por ejemplo, también se daba el caso de la presencia de niños y niñas más obedientes y que, sin embargo, también presentaban un importante conflicto emocional en su interior (inseguridad, timidez, inferioridad).** Es por ello que se debía procurar que la propuesta favoreciera a nivel general.

“Antonio se salta a Andrea, sabiendo que posiblemente no quiere bailar pues es una niña bastante tímida. Nombra a María V. para que salga a bailar; sin embargo, todos los niños y niñas le recuerdan que se la ha saltado. Puesto que María V. ya está en el centro, Antonio se saca una solución de la manga, y empieza a cantar: “Vamos, María y Andrea, salir a bailar...”. María saca de la mano a su amiga, y Andrea, aunque con vergüenza, con la ayuda de su amiga empieza a bailar. El compañerismo entre los niños se hace de nuevo patente, ayudándose entre ellos a superar los miedos de cada uno. (...) Son en este tipo de momentos cuando se favorece la creación de una **imagen positiva de sí mismos**. Los niños y niñas van desarrollando así sus identidades, gracias a la convivencia con los demás y gracias también a nuestro reconocimiento” (Diario de observación nº13, 4 de Noviembre de 2013).

Así, no sólo se debía tener en cuenta una de las dimensiones que abarcan la IE, como son las habilidades socio-emocionales, sino también la conciencia y regulación emocional, así como la autoestima.

Al igual que se ha visto con las habilidades socio-emocionales y con la autoestima, también se puede poner un ejemplo de la necesidad de que los niños y niñas adquirieran una conciencia y regulación emocional adecuada:

“También Adrián sigue necesitando saber regular sus emociones. Sigue siendo bastante brusco a la hora de expresar sus sentimientos. Se podría decir que se mueve por sus celos. Si un compañero me da un abrazo, él, apenas lo aprecia, se dirige corriendo hacia mí. Quiere estar conmigo en todo momento, acaparar todo mi tiempo y mi atención” (Diario de observación nº36, 5 de Diciembre de 2013).

- **Propuesta o plan de acción**

Como se ha dicho, gracias a la investigación previa, se detectó la necesidad de trabajar la Educación Emocional de forma explícita, para lo que se elaboró un plan de acción (Ver Anexo VII) que se llevó a cabo durante las semanas del 13 al 24 de Enero de 2014.

En primer lugar, se puede decir que llegados a este punto, tras haber pasado ese largo proceso de investigación, los objetivos generales del plan de acción estaban claros:

- Incorporar de forma explícita y programada la Educación Emocional en el entorno escolar.
- Desarrollar estrategias emocionales, así como habilidades empáticas y de resolución de conflictos que favorecieran el desarrollo íntegro de los alumnos y alumnas.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
- Mejorar el nivel académico de los estudiantes a través de la implicación emocional en el aprendizaje.

Además, se puede decir que, de una forma más concreta, se pretendió trabajar principalmente cuatro de las cinco dimensiones que López (2003) recoge como básicas para trabajar la Educación Emocional. Estas cuatro dimensiones se refieren a la conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales.

Así, se pueden concretar una serie de objetivos más específicos, los cuales se separaron en estas cuatro dimensiones. Cabe destacar aquí que, a pesar de que dichos objetivos se presentan separados, en realidad se trataron de una manera conjunta pues cualquier actividad que implique la puesta en marcha de la IE supone el desarrollo de todos estos componentes. Y es que resulta casi imposible proponer una actividad en la que se trabaje exclusivamente habilidades socio-emocionales como el hecho de no agredir a un compañero, sin darle un nombre a lo que el otro siente (conciencia emocional) o sin aprender a regular nuestro sentimiento de ira (regulación emocional).

A pesar de ello, y como se ha dicho, los objetivos se presentaron de manera fragmentada para una mayor claridad y comprensión:

-Conciencia emocional. Se refiere al hecho de tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas se desarrollaron actividades que permitían que estos:

- *Nombraran en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- *Reconocieran en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- *Expresaran las propias emociones a través del lenguaje verbal, corporal y facial.
- *Expresaran emociones a través de la música y la plástica.
- *Asociaran y relacionaran las emociones a las diferentes situaciones vividas.

-Regulación emocional. Se refiere a la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollaron actividades que permitieran que estos:

- *Descubrieran y utilizaran estrategias personales para el control de las emociones desagradables.

-Autoestima. Es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima).

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollaron actividades que permitieran que estos:

- *Identificaran y expresaran cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.
- *Reconocieran los propios gustos y preferencias.
- *Valoraran sus propias cualidades personales.
- *Superaran la timidez.
- *Aumentaran su autoestima mediante el elogio social (“me quieren”).

-Habilidades socio-emocionales. Consisten en: reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía (ponerse en el lugar del otro); mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.).

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollaron actividades que permitieran que estos:

- *Aceptaran las normas para el funcionamiento de grupo.
- *Desarrollaran una actitud de escucha.
- *Respetaran las opiniones de los demás.
- *Respetaran el turno de palabra.
- *Se comunicaran, tanto de forma verbal como no verbal.
- *Conocieran, identificaran y valoraran las características personales de los demás.
- *Desarrollaran una valoración positiva de las diferencias entre las personas.

- *Expresaran sentimientos agradables hacia el resto.
- *Empatizaran.
- *Desarrollaran actitudes de ayuda y consuelo hacia los otros.
- *Utilizaran las formas de cortesía en las distintas situaciones de la vida.
- *Identificaran y utilizaran diferentes maneras de resolver un problema.

Para conseguir todos los objetivos establecidos se consideró oportuno, siguiendo el enfoque constructivista, actuar mediante una metodología de trabajo por proyectos, pues éstos plantean el conocimiento como una elaboración activa por parte de los niños y niñas y no únicamente como la recepción pasiva de una serie de conocimientos. De esta forma, los proyectos permiten un aprendizaje significativo y relevante en los niños y niñas, ya que tienen que reflexionar, experimentar, participar de una forma creativa y cooperativa, etc. Es por ello que se realizaron muchas dinámicas y actividades que procuraron implicar a los niños y niñas durante todo el proceso.

Además, puesto que el proyecto no surgió de los niños y niñas, se hizo especialmente necesaria una buena motivación inicial. Así, el proyecto comenzó con la llegada de una mascota real al aula, a la que pronto los niños y niñas le dieron nombre: “Tortuga Ninja”. Con ella, tuvimos que empezar a pensar qué era lo que ya sabíamos y qué era lo que queríamos aprender acerca del tema que nos proponía nuestra nueva amiga: las emociones.

Tras esto, se dieron lugar el resto de actividades que dan forma al proyecto.

A pesar de que, como se ha dicho, en todas las actividades se trabajan las cuatro dimensiones que abarcan la Educación Emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales), cabe señalar que se mantuvo cierto orden a la hora de programarlas, al igual que ocurría con los objetivos. Así, se comenzó con actividades relacionadas principalmente con el autoconcepto y, por consiguiente, la autoestima (con actividades como “Espejito mágico” y “¿Cómo somos?”). Una vez nos habíamos conocido a nosotros mismos un poquito más y nos apreciábamos tal como éramos, pasamos a estudiar nuestras emociones o, lo que es lo

mismo, a la conciencia emocional. Aquí, se pretendía que los niños y niñas identificaran y le dieran nombre a sus emociones (con actividades como “¿Cómo se sienten?” y “El libro de las emociones”), además de saber expresarlas a través del lenguaje verbal, corporal, facial, plástico y musical (con actividades como “¡A bailar!” y “Un mundo de colores”).

Una vez pasada la primera semana y haber trabajado la inteligencia intrapersonal, se pasó a la interpersonal o, lo que es lo mismo, a trabajar habilidades socio-emocionales (con actividades como “¿Quién eres?”, “Mis amigos”, “Te quiero”, “Cartas de amor”, “Hola, ¿quién es?” o “Di patata”).

Finalmente, sólo nos queda hablar de la regulación emocional, para la que se utilizó el momento de relajación (con la actividad “Relajación en la selva”) que los niños y niñas tenían tras el recreo en su rutina diaria.

Todo este proceso quedaba reflejado, de una forma más breve aunque con el acompañamiento de su correspondiente documentación a través de fotografías y trabajos de los propios niños y niñas, en cada uno de los portafolios que los alumnos se llevaron a casa. Uno de estos portafolios puede verse en el Anexo VIII.

4. Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma

De una forma general, se puede decir que la valoración de la experiencia ha resultado muy positiva. Sin embargo, si se comienza partiendo de esto, se estaría teniendo en cuenta únicamente la evaluación final de la propuesta, contradiciendo el modelo de evaluación que en un principio se planteaba para llevar a cabo en la investigación.

Es por ello que se va a comenzar desde un principio, con el fin de tener en cuenta todo el proceso llevado a cabo y no únicamente el resultado. Para ello, se tendrán como referencia las “Escala de estimación para los diferentes momentos de la Evaluación: Inicial, Procesual y Final” (Adaptación de Pérez-González, J.C., 2008), recogidas en el Anexo VI.

Se podría decir entonces que se llevará a cabo una “metaevaluación” para conocer todos los resultados obtenidos del plan de acción sobre Inteligencia Emocional.

Así, comienzo con la **evaluación inicial**, que se llevó a cabo utilizando diversas herramientas como el diario de observación, así como otros más “formales” como los cuestionarios y entrevistas a la tutora acerca de la situación inicial. Esto permitió, como se recogió en un comienzo, la investigación del problema, la búsqueda de la raíz de este y el planteamiento de algunos primeros cambios necesarios para la puesta en marcha de la propuesta.

Sin embargo, la evaluación inicial no finaliza cuando la propuesta se elabora sino que, una vez todo estaba planteado, era necesario comprobar si esta cumplía los indicadores de calidad que en un principio nos planteábamos en la “Escala de estimación para la Evaluación Inicial” (Ver Anexo VI). Aunque los resultados tienen una visión subjetiva, de forma general se pueden considerar muy satisfactorios, de manera que se obtuvo un 85% en calidad.

En este término de “calidad” se englobaban factores como la adecuación a los destinatarios, adecuación al contexto, contenido, calidad técnica, evaluabilidad y viabilidad de la propuesta elaborada. De todos los indicadores que englobaban estos

factores, cabe destacar aquel que supuso un descenso considerable a la media. Este hace referencia al fomento de la cooperación con las familias y la comunidad educativa; el principal punto débil, suscitado, como se recoge en las observaciones de este ítem, por la limitación temporal de la propuesta.

Tras esto, pasamos a la **evaluación del proceso**. Para ello, se utilizaron también distintas herramientas, dirigidas a la observación de los niños y niñas principalmente, aunque también al desarrollo general de la propuesta. Así, se obtuvo como resultado orientativo y a través de indicadores de calidad como son la puesta en marcha del programa y el marco o contexto de aplicación del programa, una valoración del 79% aproximadamente.

Cabe destacar el ítem en el que se habla del respeto a la planificación en lo referente a actividad, tiempos y recursos. Como ya se contaba en las observaciones de dicho ítem, el hecho de que se trabajaran otras actividades o proyectos de forma paralela suponía algunos cambios en lo que se refería a tiempos. De esta forma, fue suprimida una de las actividades programadas, llamada “La voz”, y otras se vieron en la necesidad de ser tratadas en un tiempo inferior al planeado.

Sin embargo, teniendo en cuenta el lado positivo, ya en algunos de estos ítems se presagia lo que al comienzo de este apartado comentaba, con observaciones en las que se recogen lo siguiente:

-“En la mayoría de los casos, los alumnos y alumnas muestran una gran motivación y participación, ya que (...) las actividades son dinámicas y divertidas”.

-“El tipo de actividad implica una satisfacción generalizada”.

Tras esto, es importante atender a las herramientas principales de observación que se han utilizado en el aula: diario, escala de observación y registro anecdótico.

El diario de observación, como era de esperar, fue la herramienta más adecuada para el análisis de algo tan complejo como es la IE. Así, en todos los diarios realizados durante

las dos semanas, se encuentran momentos que demuestran el progreso de muchos niños y niñas en este aspecto. Momentos como los que se presentan a continuación, en los que se muestra la mejora de la IE en distintos aspectos dependiendo de los niños y niñas. Es decir, la propuesta no solo influyó en aquellos con conductas disruptivas, sino también en aquellos más retraídos que también presentaban un conflicto emocional como puede ser la inseguridad o la timidez.

“(…) entre todos, decimos lo que nos gusta de ese niño o niña que no consigue identificar sus propias características. Es el caso de Daniel, que le decimos lo mucho que nos reímos con él por esa “gracia” natural que tiene, o el caso de Abraham, al que le decimos lo trabajador que es. También cabe destacar el caso de Nacho en esta actividad. Sorprendentemente, es él, el que según psicólogos y otros muchos especialistas tiene problemas para relacionarse, el que mejor sabe identificar lo que le gusta o lo que se le da bien a sus compañeros y compañeras. Es Nacho, el que supuestamente no puede o no sabe atender por su posible “trastorno”, el que mayor atención e interés pone durante la actividad. Son estos momentos, este tipo de actividades, las que me hacen pensar que quizás el problema no sea Nacho” (Diario de observación nº51, 14 de Enero de 2014).

“(…) también puedo hablar del caso de Andrea. Para mi sorpresa, de nuevo se muestra voluntaria. Sale y, para suerte suya, le toca su amiga María V. Tiene que decirle algo bonito, por lo que le declara todo lo que le gusta estar con ella. A pesar de que le haya tocado su amiga, lo cual puede resultar más fácil para ella, esto sigue siendo desde mi punto de vista un gran logro para Andrea, a la que en muy poco tiempo estoy viendo evolucionar, dejando su timidez de un lado para empezar, por fin, a relacionarse. No sólo puedo observar esto en Andrea. En general, todos los niños y niñas se van soltando y abriendo a la hora de expresar sentimientos positivos hacia el resto. En especial, los niños -normalmente reacios a mostrar cariño- son los que más se implican. Y así, pasamos la mañana, entre risas, abrazos, besos, cosquillas. Inundando la clase de complicidad, amistad y amor” (Diario de observación nº56, 21 de Enero de 2014).

Todos estos momentos y muchos más podrían haber sido recogidos como registros anecdóticos. Sin embargo, esta herramienta fue finalmente considerada innecesaria, ya que el diario de observación ya cumplía el objetivo de esta.

Por el contrario, no fue suprimida la “Escala de observación grupal”, recogida en el Anexo III, que supuso una valoración más individualizada. Sin embargo, tras esta experiencia, se concluye que no es quizás una herramienta útil para utilizar en la evaluación de la IE por diversos motivos.

En primer lugar, los resultados recogidos no compensan lo tedioso de la herramienta. Entre otras cosas, es muy complicada de usar por la imposibilidad de realizar una valoración individualizada en actividades principalmente de grupo. Esto mismo ya se recogía en uno de los diarios:

“Todos se lo pasan bien, se mueven, bailan, ríen y, desde mi punto de vista, todos parecen saber reconocer y utilizar esta manera tan divertida de expresar distintos sentimientos y emociones, como es la danza y la música. Sin embargo, como suele ocurrir con otras muchas actividades, me es imposible realizar una “evaluación” individualizada. Parar la música, cambiar de canción, echar fotos, atender las peticiones de algunos y observar lo que hace cada uno de ellos y ellas mientras bailan y dan saltos por toda la clase es, sin duda, misión imposible” (Diario de observación nº54, 17 de Enero de 2014).

Además, tras un análisis de este instrumento de evaluación, me percaté de un inconveniente que puede afectar a los niños y niñas. Un inconveniente que presentan las evaluaciones por ítems y que suponen un problema cuando estas son utilizadas como forma de evaluación final y no como una simple recogida de información más.

Para explicar esto se necesita de un ejemplo de estos objetivos o ítems incluidos que, en este caso, va a ser el de “Desarrollar una actitud de escucha”. Observo cómo cuando un niño o niña atiende durante la actividad, esto se justifica con frases como las siguientes: “Los vídeos resultan motivadores para ellos y ellas, por lo que mantienen la atención durante toda la actividad”. Por el contrario, cuando un alumno no cumple este objetivo, se le otorga de una calificación más baja.

Es decir, cuando el ítem se valora como positivo, el mérito se le da a la actividad, mientras que cuando la valoración es negativa, la culpa recae en el niño. La utilización de esta escala provoca que nos olvidemos de que las actividades también son evaluables, pudiendo ser estas las que estén provocando que el niño no atienda; de esta manera, se culpa al niño, de forma errónea, como único responsable del problema.

Por otra parte, los objetivos son tomados como generales para todos, sin tener en cuenta que cada niño o niña necesita de diferentes metas. Por ejemplo, algunos niños o niñas no necesitan tener como objetivo “Superar la timidez”, pues ya son muy extrovertidos.

Es por ello que se considera necesaria la elaboración de una escala de observación dirigida a las actividades y metodología en general y no únicamente dirigida al alumnado.

Por último, solo queda hablar de la **evaluación final** (con una valoración del 83%) o, lo que es lo mismo, de todos aquellos resultados obtenidos “en claro”. Y lo pongo entrecomillado por motivos que se pueden encontrar reflejados en el apartado “Escala de estimación para la evaluación del propio proceso de evaluación” (Ver Anexo VI):

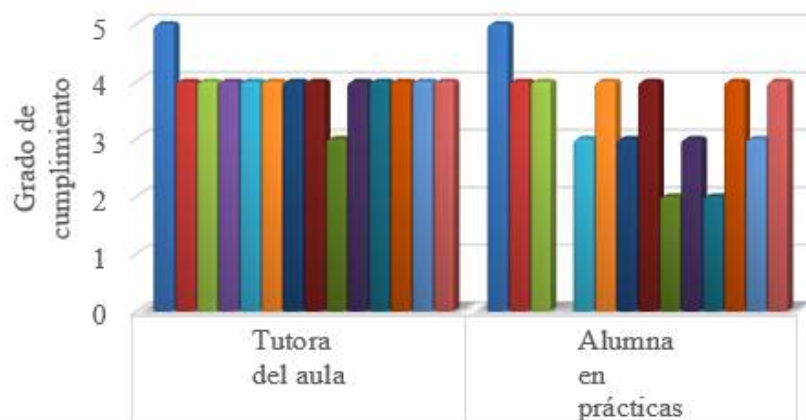
-“Se ha pretendido que la evaluación sea totalmente realista, utilizando evidencias de lo ocurrido. Sin embargo, la temática abordada supone tener en cuenta una visión subjetiva que puede ocasionar distorsiones de la realidad”.

-“La información extraída se aplica a un contexto muy concreto, por lo que puede no ser extensible a otros contextos diferentes”.

Para mostrar estos resultados se va a utilizar la información recogida en los “Cuestionarios para la Evaluación Final de una propuesta de Educación Emocional” (Ver Anexo IV), así como las “Cuestiones abiertas para la Evaluación Final de una propuesta de Educación Emocional” (Ver Anexo V); ambos documentos cumplimentados tanto por mí como por la docente del aula.

Como ya se ha dicho, tienen una visión subjetiva, de manera que esto provoca que las respuestas sean distintas entre ambos puntos de vista. Esta variación, en este caso respecto a las respuestas del cuestionario nombrado, se refleja en el siguiente gráfico:

**GRÁFICO EXTRAÍDO A PARTIR DEL CUESTIONARIO
PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE UNA PROPUESTA DE
EDUCACIÓN EMOCIONAL**



Se han divertido y la experiencia ha sido satisfactoria.	5	5
Expresan más sus emociones.	4	4
Ha mejorado la imagen que tienen de los demás.	4	4
Participan más en actividades de grupo.	4	4
Interactúan más y lo hacen de forma más amistosa.	4	3
El grupo está más cohesionado.	4	4
Han aprendido habilidades para la vida en sociedad.	4	3
Han aprendido procesos de cooperación grupal.	4	4
Han disminuido sus conductas agresivas e impositivas.	3	2
Están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.	4	3
Se escuchan más entre ellos.	4	2
Han disminuido sus conductas de apatía, retraimiento y timidez.	4	4
Se ha incrementado el respeto por las normas de la sociabilidad.	4	3
Ha mejorado la imagen que tienen de sí mismos.	4	4

Los ítems mostrados son tratados y ampliados en el documento de cuestiones abiertas, con las que podemos extraer datos interesantes para esta evaluación final:

“Los alumnos y alumnas han recibido las actividades con un interés creciente. Desde un principio, se han mostrado receptivos ante los contenidos que ellos veían distintos al resto del currículum escolar, pues consistían en hablar de ellos mismos, de lo que sentían, de cómo veían a los demás compañeros y compañeras...”.

“La brevedad de la propuesta ha supuesto que el cambio no sea muy notable. Sin embargo, de forma general, se puede decir que el clima de clase ha mejorado. Parece haberse reducido los enfrentamientos entre iguales y, sobre todo, la desobediencia y el pasotismo por parte de algunos niños hacia las indicaciones de los maestros”.

“Los alumnos y alumnas parecen atender, en mayor medida, a sus propias emociones, así como a las de los demás. Esto junto con el reconocimiento de la afectividad como forma de relación, han propiciado unas relaciones más saludables entre ellos”.

“A simple vista cabe destacar el caso de aquellos niños y niñas para los que la propuesta ha supuesto un beneficio observable, aumentando su autoestima y, por consiguiente, propiciando una superación progresiva de la timidez. Esto se ha visto reflejado en una mayor participación voluntaria de estos niños y niñas en las actividades”.

Con todos estos resultados positivos se demuestra que, en mayor o menor medida, **la Educación Emocional supone un cambio en aquellas conductas disruptivas y agresivas observadas en un principio, añadiendo además otros beneficios como la pérdida de la timidez en aquellos niños y niñas más retraídos. En definitiva, se demuestra que el trabajo de la Inteligencia Emocional supone una mejora al clima de aula.**

Hasta aquí, se ha centrado la atención en el trabajo de la Inteligencia Emocional como respuesta al problema inicial planteado. A continuación, el tema se concreta de manera que se incluyen aquellos datos obtenidos que nos aportan información acerca de cómo esta influyó en el aprendizaje significativo, o no, de los alumnos y alumnas.

Para ello, cabe recordar en qué “consiste” el aprendizaje significativo, de forma que podría definirse como aquel que se construye a partir de las ideas previas del alumno, estableciendo numerosas relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender (conflicto cognitivo), y tiene como consecuencia la integración de los conocimientos (esquemas cognitivos), lo que permite aplicar lo aprendido en una situación a otras situaciones y contextos (funcionalidad).

Entendido así, se puede llegar a pensar que el aprendizaje pertenece exclusivamente al universo del alumno. Sin embargo, se ha comprobado que lo que procura que este sea significativo va mucho más allá. Así, este sucede, al menos en parte, gracias a la propia situación de enseñanza; de manera que se ha podido ver cómo era el propio ambiente que se creaba el que, en muchas ocasiones, favorecía este tipo de aprendizaje. Pero, ¿qué tiene que ver aquí la Inteligencia Emocional?

Mucho. Y es que precisamente eran los sentimientos positivos que envolvían el aula los que procuraban que el ambiente fuera tranquilo y mucho menos tenso, lo que a su vez procuraba, como se ha dicho, una situación favorable al aprendizaje.

Como muestra de ello, se incluye uno de los fragmentos recogidos en el documento de “Cuestiones abiertas para la Evaluación Final de una propuesta de Educación Emocional” (Ver Anexo V):

“La creación de un clima más relajado y tranquilo ha supuesto un ambiente mucho más favorable para el aprendizaje. Los niños y niñas se implican más en las tareas cuando se sienten apreciados y queridos tanto por la docente, en este caso yo [(alumna en prácticas)], como por sus compañeros y compañeras”.

Por otra parte, centrándonos más en el propio alumno en sí y no en el ambiente general del aula, se puede señalar lo obvio: es el sentido que los alumnos y alumnas atribuyen al aprendizaje el requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.

Con las actividades desarrolladas, se ha comprobado que, para que los niños y niñas atribuyan ese significado a las experiencias que provocan aprendizaje, estas deben implicar no solo sus capacidades mentales sino que, por el contrario, deben involucrar el ser físico, mental, afectivo y social, en un todo.

Aquí puede incluirse un ejemplo que da muestra de ello, en el cual no se hace referencia a las actividades de las que hablamos, las actividades de la propuesta llevada a cabo, sino a todo lo contrario: aquellas que se trabajan habitualmente en clase. Esto nos permite ver la diferencia entre situaciones en las que los niños y niñas pueden poner en juego todos los factores de su personalidad y aquellas otras en las que esto no ocurre, suponiendo esto a su vez diferencias en el aprendizaje. En concreto, se presenta un fragmento recogido en las “Cuestiones abiertas para la Evaluación Final de una propuesta de Educación Emocional” (Ver Anexo V):

“(…) las actividades “académicas” que se trabajan de forma habitual en clase no suponen una verdadera implicación de la personalidad y, por tanto, del factor emocional de esta. Se tratan de ejercicios estandarizados y completamente iguales para todos, por lo que no suponen un aprendizaje verdaderamente significativo”.

En este caso, la intención se limita a cumplir los requisitos de una tarea, cuya resolución tiene poca relación directa con las situaciones que se le presenta al niño o niña en su vida diaria. De esta forma, al no tratarse de contenidos que puedan relacionar con su experiencia más inmediata, el alumnado tiene poco que aportar. Así, la función del niño o niña se limita a prevenir el tipo de preguntas que puedan formularse sobre el tema, ya que lo importante pasa a ser lo que la docente pueda considerar relevante, y no la comprensión y asimilación del mismo.

Cabe señalar aquí que dicha comprensión tampoco es un proceso estrictamente cognitivo, a pesar de lo que se pueda pensar. Y es que cuando nos encontramos ante una propuesta

ésta puede suscitar diferentes sentimientos: puede parecernos interesante, atractiva o, por el contrario, inabordable, aburrida..., y estos matices forman parte de la comprensión que de ella elaboramos.

Dicho esto, se puede señalar que la mente infantil no se asemeja a una computadora. Los niños y niñas no pueden recibir el conocimiento como entrada de datos pues, en realidad, el desarrollo se produce desde varias líneas paralelas de aprendizaje que se podrían resumir en: cognitiva, física, del lenguaje, social y afectiva.

Se descubre así que, como estas áreas de aprendizaje se hallan muy conectadas entre sí, un desarrollo pobre en cualquiera de ellas impide el crecimiento en otras. Y, de la misma forma, se confirma lo opuesto: cuando un niño crece en una de las áreas, se amplía su capacidad para desarrollarse en otras.

Nos damos cuenta entonces que no solo la IE influye en el aprendizaje sino que también ocurre al contrario. Son dos procesos que van de la mano. Es decir, el desarrollo en otras áreas o, en definitiva, el aprender en general, supone un desarrollo a su vez en la Inteligencia Emocional. Y es que al igual que estar bien con nosotros mismos y con nuestro entorno facilita el aprendizaje, también aprender da la felicidad, aun cuando se ha realizado esfuerzos y se ha perseverado.



Con todo ello, se puede concluir diciendo que, a través de esta **experiencia, nos hemos percatado de que, para facilitar el aprendizaje, todos los componentes del desarrollo deben ir de la mano, de manera que no es suficiente tener los conocimientos para el desarrollo de las actividades sino que también se requiere el manejo de las emociones, ya que de una u otra manera impactan en la forma en que los alumnos y alumnas realizan sus actividades.**

5. Propuesta de mejora de la intervención autónoma

En el apartado anterior ya se han expuesto algunos aspectos concretos a mejorar; sin embargo, a continuación se propone, de una forma más general, qué es lo que se considera necesario cambiar respecto a la propuesta de acción llevada a la práctica.

Digo de forma general ya que la naturaleza de esta propuesta, en mi opinión, no necesita de una reelaboración de un nuevo diseño completo de intervención educativa. Esto es así ya que pienso que **el principal factor a cambiar es la rigidez que caracterizaba a la propuesta**. Y es que realizar planificaciones de este tipo para trabajar la IE puede provocar que las emociones acaben excesivamente “escolarizadas”, es decir, que acaben limitadas a un contenido curricular más.

Así, mi propuesta de mejora va dirigida principalmente a la conciencia de que trabajar la IE no puede limitarse a una simple sucesión de actividades que tienen por contenido las emociones y los sentimientos, pues estos no están en los libros o programas, sino que vienen con los niños, están en ellos, componen sus conductas y, por tanto, es ahí donde tenemos que encararlas.

Todo ello no quiere decir que los docentes debamos quedarnos con los brazos cruzados. Por el contrario, debemos favorecer situaciones en las que los niños y niñas deban poner en juego su Inteligencia Emocional en todo momento, y no solo durante un periodo de tiempo específico. Es decir, más que hacer cosas programadas previamente sobre las emociones, lo que se propone es tenerlas en cuenta cuando aparecen espontáneamente en el día a día del aula.

“Las emociones participan de pleno en lo que llamo “aprendizaje atmosférico”, ya que más que transmitirse como un “contenido” se contagian como un “estado”. No se trata de hacer puntualmente actividades y tareas en torno a las emociones, sino de acoger y elaborar las emociones que espontáneamente van surcando los cielos y los suelos de la convivencia, así como crear determinadas atmósferas emocionales que puedan favorecer el contacto y la vivencia con lo mejor de cada niño”

(Toro, 2014, p. 64)

De esta forma, **el programa de trabajo se basa más en dejar hablar, hacer, jugar... trabajando a partir de aquí todo lo que pasa y la forma en que vivimos eso que pasa.** Las emociones pasan de ser un contenido sin más a eso que envuelve todo lo que se vive en el aula.

6. Conclusiones

Llegados a este punto, solo queda preguntarse qué es lo que aporta, en resumen, el presente trabajo.

Puesto que la Inteligencia Emocional se ha convertido en los últimos quince años en el “tema de moda”, siendo así un concepto que ha traspasado la biblioteca y los laboratorios, puede pensarse que poco más se puede decir sobre ella.

Esto, en cierto modo, es verdad. Poco más puedo decir sobre Inteligencia Emocional que no hayan dicho ya los cientos y cientos de estudios científicos que demuestran la importancia de la misma y, en este caso, su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos y alumnas. Es más, hace ya 2200 años, Platón daba la respuesta a todos los interrogantes planteados en un principio en este trabajo, afirmando que “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”.

Es por todo ello por lo que el presente trabajo no pretende ser un documento teórico sin más, no se centra en volver a repetir qué es la Inteligencia Emocional o cuál ha sido su evolución en el panorama educativo, por ejemplo. Por el contrario, es un estudio sobre una situación real.

Así, no se queda en el cómo es de importante la Inteligencia Emocional de una forma general, sino que se comprueba el cómo es de importante para “Pepito” y “Manolito”, el cómo supuso, en definitiva, una mejora real en una situación concreta.

Esto puede suponer que los datos extraídos no sean válidos o aplicables para otras situaciones y contextos. Sin embargo, puedo extraer de todo una conclusión principal que sí que tengo el valor de generalizar a absolutamente todo el sistema: **si en la educación de los niños NADA nos funciona, el AMOR siempre es la mejor terapia.**

Y es que como dijo alguna vez Santiago Arellano, “educar es una tarea exigente y ardua. Exige paciencia, observación y creatividad; pero sobre todo amor, es decir, saber que el otro tiene un bien que tú tienes que ayudar a descubrir y hacer crecer”.

Es este el sentido del trabajo. No se busca con él grandes cambios, no se busca un sueño inalcanzable, sino que propone algo tan simple, y a la vez tan complejo, como la necesidad de **empezar a educar**. Educar teniendo en cuenta que, como dijo Aristóteles, **“educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”**.

Esto que se propone implica trascender el enfoque puramente instrumental de la educación, para considerar la función que tiene en su globalidad: la realización de la persona en todo su ser.

Como ya se ha comentado, hay poco más que decir que ya no sabemos sobre Inteligencia Emocional. Sin embargo, a pesar de la gran abundancia de información que evidencia la importancia de esta, parece que, padres y docentes, aún no nos hemos concienciado del todo. Es por ello que llegados al final de este trabajo, la única misión que me queda es ofrecer al lector un impulso para esta progresiva concienciación y reflexión sobre el tema, y qué mejor manera de hacerlo que de la misma forma que lo hacemos con los niños y niñas, a través de un cuento:

“Silver era un robot de última generación que vivía en una fábrica de ingeniería robótica y otros inventos. Su trabajo en la fábrica era aburrido y estaba totalmente prohibido pasar de <<la puerta azul>>. La puerta azul era la salida al exterior. Ningún robot había salido nunca, pero cada vez que pasaba frente a ella, la miraba con gran curiosidad.

Su trabajo rutinario consistía en colocar piezas de metal, donde los humanos no podían, ya que su principal cualidad física era estirar brazos y piernas hasta límites insospechados.

Un día, al pasar cerca de <<la puerta azul>>, ¡estaba abierta! Silver miró a un lado y a otro, pero humanos y robots estaban tan metidos en su trabajo que no se dieron cuenta de lo que estaba a punto de suceder. Silver la cruzó. Cuando salió de la fábrica se asustó. Nunca le habían dicho lo que podía haber más allá de la fábrica.

De pronto sintió un fuerte golpe a sus espaldas; la puerta se había cerrado. Ya no podía volver atrás. Se sorprendió de la sensación de pisar la hierba. ¿Por qué nadie había salido al exterior? ¿Por qué dicen que es peligroso?

Silver se sentía distinto, alegre de ver tantos colores. Los humanos le habían inculcado miedo. Le habían hecho creer que su mundo era la fábrica, un mundo gris, y ahora se daba cuenta de que no era así.

Sus circuitos tenían una gran agitación, y un recorrido extraño invadía su cuerpo de metal. Nunca le habían dicho que podía sentir...” (Chica, 2013, p. 54).

7. Referencias bibliográficas

Legislación

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

España. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Libros

Aguirre, I. (2005). *Teoría y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Arancibia, V. & Herrera, P. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J.C.,... Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Chica, L. (2013). *¿Quién eres tú?*. Barcelona: Alienta.

Cohen, J. (2003). *La Inteligencia Emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.

Del Barrio, M.V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

- De Puig, I. (2003). *Persensar, percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro.
- Díez, M.C. (2002). *El piso de abajo de la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Fernández-Abascal, E.G. (coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Girard, K & Koch, S.J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Gómez, C. (2006). *Atando sentimientos con palabras: reflexiones y práctica educativa sobre los sentimientos*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lantieri, L. (2008). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. & Bisquerra, R. (2012). *La Educación Emocional en la Escuela. Actividades para la Educación Infantil. Tomo 1 (3 a 5 años)*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Märting, D. & Boeck, K. (1997). *EQ. Qué es Inteligencia Emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: EDAF.
- Mestre, J.M. & Fernández, P. (coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Santos, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Toro, J.M. (2005). *Educar con "co-razón"*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Artículos de revistas

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 2(18), 587-599.

Cuartero, N. (2014). De la autoconciencia a la destreza social. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 65-67.

Ferrer, L.M. & De Echave, A. (2014). Inteligencia emocional en la ciencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 74-76.

Garaigordobil, M. & Pérez, J.I. (2006). Evaluación cuantitativa y cualitativa mediante juicios subjetivos de un programa para desarrollar la personalidad de niños de 10 a 11 años. *Revista de psicología general y aplicada*, 1-2(59), 199-222.

López Cassà, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.

Martí, L. (2013). Aprender de dentro hacia afuera. *Cuadernos de Pedagogía*, 434.

Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.

Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(6), 523-546.

Rodríguez, C. (2014). Mimarte, una experiencia vital de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 71-73.

Teruel, M.P. (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 62-64.

Toro, J.M. (2014). Las emociones. Un viaje al corazón inmenso de los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 443, 64-66.

Ugidos, P. (2012). Lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber. *Cuadernos de Pedagogía*, 420.

8. Anexos

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EDUCADORES

Márquez, A. (2013)

Observador/a: ITUTORA DEL AULA

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS CCurso académico: 2013 / 2014

A continuación, se formulan quince preguntas relacionadas con la aplicación de la educación emocional en el aula. Estas preguntas están separadas en los cuatro apartados o bloques temáticos que forman la inteligencia emocional. A pesar de ello, puede ocurrir que muchas de ellas no sólo tengan relación con el apartado en el que están encasilladas, pues la naturaleza de las emociones obliga a que dicha inteligencia sea desarrollada a través de una concepción holística-globalizada.

Teniendo en cuenta su actuación en clase como docente, marque con una X el grado de cumplimiento de cada una de las preguntas, considerando 1 como "Nulo", 2 como "Bajo", 3 como "Medio", 4 como "Alto" y 5 como "Muy alto".

CONCIENCIA EMOCIONAL					
1. ¿Propone actividades en las que los niños y niñas puedan identificar las distintas emociones?	1	2	(3)	4	5
2. ¿Dedica tiempo a que expresen cómo se sienten?	1	2	(3)	4	5
3. ¿Es veraz y sincero con sus alumnos y alumnas incluso con respecto a temas dolorosos?	1	2	3	(4)	5
4. ¿Trata temas transversales como el amor o la muerte?	1	2	3	(4)	5
REGULACIÓN EMOCIONAL					
5. ¿Les enseña a sus alumnos y alumnas formas de canalizar las emociones desagradables?	1	2	(3)	4	5
6. ¿Les enseña a relajarse como una forma de enfrentar el estrés o la ansiedad?	1	2	3	(4)	5
AUTOESTIMA					
7. ¿Propicia actividades que desarrollen la identidad personal de los niños y niñas?	1	2	3	(4)	5
8. ¿Resalta los aspectos positivos de cada uno?	1	2	3	(4)	5
9. ¿Da lugar a que ellos mismos valoren las cualidades de aquellos compañeros más "aislados"?	1	2	3	(4)	5
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES					
10. ¿Existen en clase unas normas concretas y consensuadas por todos?	1	2	3	(4)	5
11. ¿Deja que sean los propios niños y niñas los que solucionen los conflictos?	1	2	(3)	4	5
12. ¿Da lugar a que se traten y resuelvan con el grupo clase los conflictos ocurridos?	1	2	(3)	4	5
13. ¿Ayuda usted a sus alumnos y alumnas a cultivar amistades?	1	2	3	(4)	5
14. ¿Ofrece tiempo para juegos u otras actividades no estructuradas?	1	2	3	(4)	5
15. ¿Crea en clase espacios adecuados para que los niños y niñas establezcan relaciones sociales sanas?	1	2	3	(4)	5

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EDUCADORES

Márquez, A. (2013)

*NOTA: ESTE CUESTIONARIO HA SIDO COMPLETADO
TENIENDO EN CUENTA LA VISIÓN GENERAL DE LA
ALUMNA EN PRÁCTICAS ACERCA DE SI LA
TUTORA DEL AULA CUMPLE EN MAYOR O MENOR
MEDIDA ESTOS ASPECTOS QUE SE RECOGEN.

Observador/a: ANA MÁRQUEZ ROMÁN (ALUMNA EN PRÁCTICAS)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS C

Curso académico: 2013 / 2014

A continuación, se formulan quince preguntas relacionadas con la aplicación de la educación emocional en el aula. Estas preguntas están separadas en los cuatro apartados o bloques temáticos que forman la inteligencia emocional. A pesar de ello, puede ocurrir que muchas de ellas no sólo tengan relación con el apartado en el que están encasilladas, pues la naturaleza de las emociones obliga a que dicha inteligencia sea desarrollada a través de una concepción holística-globalizada.

Teniendo en cuenta su actuación en clase como docente, marque con una X el grado de cumplimiento de cada una de las preguntas, considerando 1 como "Nulo", 2 como "Bajo", 3 como "Medio", 4 como "Alto" y 5 como "Muy alto".

CONCIENCIA EMOCIONAL					
1. ¿Propone actividades en las que los niños y niñas puedan identificar las distintas emociones?	1	(2)	3	4	5
2. ¿Dedica tiempo a que expresen cómo se sienten?	1	(2)	3	4	5
3. ¿Es veraz y sincero con sus alumnos y alumnas incluso con respecto a temas dolorosos?	1	2	3	4	5
4. ¿Trata temas transversales como el amor o la muerte?	1	(2)	3	4	5
REGULACIÓN EMOCIONAL					
5. ¿Les enseña a sus alumnos y alumnas formas de canalizar las emociones desagradables?	1	2	(3)	4	5
6. ¿Les enseña a relajarse como una forma de enfrentar el estrés o la ansiedad?	1	2	3	(4)	5
AUTOESTIMA					
7. ¿Propicia actividades que desarrollen la identidad personal de los niños y niñas?	1	(2)	3	4	5
8. ¿Resalta los aspectos positivos de cada uno?	1	2	(3)	4	5
9. ¿Da lugar a que ellos mismos valoren las cualidades de aquellos compañeros más "aislados"?	1	2	(3)	4	5
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES					
10. ¿Existen en clase unas normas concretas y consensuadas por todos?	1	(2)	3	4	5
11. ¿Deja que sean los propios niños y niñas los que solucionen los conflictos?	1	(2)	3	4	5
12. ¿Da lugar a que se traten y resuelvan con el grupo clase los conflictos ocurridos?	1	(2)	3	4	5
13. ¿Ayuda usted a sus alumnos y alumnas a cultivar amistades?	1	2	(3)	4	5
14. ¿Ofrece tiempo para juegos u otras actividades no estructuradas?	1	2	3	(4)	5
15. ¿Crea en clase espacios adecuados para que los niños y niñas establezcan relaciones sociales sanas?	1	2	(3)	4	5

- NS/NC

ENTREVISTA SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA EDUCADORES

Márquez, A. (2013)

Observador/a: (TUTORA DEL AULA)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS CCurso académico: 2013/2014

A continuación, se presentan una serie de preguntas, que esperamos responda fielmente, acerca de las situaciones de conflicto que ocurren en el día a día de clase y acerca de la supuesta mejora que podría significar la aplicación de un plan de acción sobre inteligencia emocional.

¿Por qué cree usted que es habitual la aparición de conductas agresivas, vacilantes y desafiantes en los niños y niñas con los que trabaja?

EN GENERAL, ES UN GRUPO INQUIETO Y CON UNA CIERTA CONDUCTA DISRUPTIVA; A ELLO SE SUMA EL TIPO DE JUEGO QUE SUELEN REALIZAR COMO LAS LUCHAS, LAS PELEAS SIMULADAS QUE LUEGO CREAN CONFLICTIVIDAD ENTRE ELLOS. ESTE TIPO DE JUEGOS ESTÁ POTENCIADO POR LAS SERIES DE TELEVISIÓN O VIDEOJUEGOS.

¿Cuál considera que es el origen del problema?

A VECES LA CONDUCTA DISRUPTIVA DE UN GRUPO DETERMINADO DE LA CLASE CREA UN CLIMA EN LA CLASE QUE HACE QUE LOS DEMÁS SE CONTAGIEN DE ESA INQUIETUD.

¿De qué manera trabaja la educación emocional en clase?

EN LAS ASAMBLEAS COMENTAMOS LAS NORMAS DE CLASE, QUE ESTÁN EXPUESTAS EN LA CLASE, EN CARTELES QUE ELLOS VAN EXPLICANDO. TAMBIÉN HECHOS UN PROYECTO DE NORMAS. COMENTAMOS LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS CUANDO OCURREN Y LAS ANALIZAMOS ENTRE TODOS, BUSCANDO SOLUCIONES ALTERNATIVAS. SE LEEN LOS CUENTOS "PORTARSE BIEN EN EL COLE", COMENTAMOS LAS HISTORIAS, ELLOS SACAN SUS CONCLUSIONES, HACEMOS DIBUJOS, ETC.

¿Piensa que trabajar la educación emocional de una forma explícita, a través de proyectos o actividades específicas, puede suponer alguna mejora?

SÍ, AUNQUE ES UN TEMA QUE ESTÁ PRESENTE EN CUALQUIER MOMENTO, ES ALGO QUE HAY QUE TRABAJAR DIARIAMENTE EN EL MOMENTO QUE SURGE LA OCASIÓN. HAY QUE HACERLES REFLEXIONAR Y QUE ELLOS SEAN CAPACES DE ENTENDERLO Y BUSCAR SOLUCIONES.

¿Cómo interviene ante los problemas que surgen en las relaciones de los niños y niñas?

DEPENDE DEL TIPO DE CONFLICTOS QUE SURJAN. A VECES LES HAGO REFLEXIONAR SOBRE SU CONDUCTA Y QUE SEAN ELLOS LOS QUE SAQUEN CONCLUSIONES. OTRAS VECES SE SIENTAN EN LA "SILLA DE PENSAR" PARA FRENAR DE MOMENTO SU CONDUCTA.

Otros comentarios que considere relevantes acerca del tema en cuestión

EL TEMA LO CONSIDERO MUY INTERESANTE. ES IMPORTANTE POTENCIAR LAS RELACIONES PERSONALES Y SABER CANALIZAR SUS PROPIAS EMOCIONES. TODO ELLO ES FUNDAMENTAL PARA EL APRENDIZAJE DE LAS DEMÁS MATERIAS.

TABLA DE ESCALA DE OBSERVACIÓN GRUPAL

Observador/a: ANA MÁRQUEZ ROMÁN (ALUMNA EN PRÁCTICAS)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS C

Curso académico: 2013 / 2014

Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.

0 puntos: No ha logrado el objetivo.

1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.

2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

**Se hará uso de la escala de observación con todas aquellas actividades específicas. Sin embargo, las actividades "¿Hacemos teatro?", "Nuestra mascota, la tortuga de las emociones", "La historia de nuestra mascota" y "Relajación en la selva", debido a su carácter impreciso en el tiempo y a la necesidad de ser trabajadas durante varias sesiones, se evaluarán a través de los registros anecdóticos (únicamente aquellos momentos que consideremos relevante para dicha evaluación).*

Actividad: "Espejo mágico"

Objetivo 1: Identificar y expresar cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO		X		
2. DANIEL		X		
3. PABLO		X		
4. MARÍA V.	X			NO MUESTRA INTERÉS POR LA ACTIVIDAD.
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA		X		
7. ADRIÁN		X		
8. ABRAHAM		X		
9. DARÍO		X		
10. YERAI		X		
11. ÁLVARO		X		
12. NEREA		X		
13. CRISTINA		X		
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	HACE UN INTENTO POR DESCRIBIRSE.
16. ANTONIO		X		
17. CARMEN G.		X		

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL		X		
20. ANDREI	X			NO MUESTRA INTERÉS POR LA ACTIVIDAD.
21. CARLA			X	IDENTIFICA ALGO POSITIVO DE SU PERSONALIDAD ("CARIÑOSA") Y NO SÓLO AQUELLO QUE LE GUSTA.
22. CLAUDIA		X		
23. PAULA		X		
24. ANABEL		X		

OTRAS OBSERVACIONES:

SE MIRAN EN EL ESPEJO, PERO NO CONSIGO QUE NINGUNO SE DESCRIBA TANTO FÍSICA COMO PERSONALMENTE, DÁNDOLE ÚNICAMENTE PRIORIDAD A LOS GUSTOS. LES COSTA IDENTIFICAR SUS PROPIAS CARACTERÍSTICAS.

Objetivo 2: Reconocer los propios gustos y preferencias.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.	X			NO MUESTRA INTERÉS POR LA ACTIVIDAD.
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA		X		NECESITA DE LA AYUDA DE SUS COMPAÑEROS / AS.
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI	X			NO MUESTRA INTERÉS POR LA ACTIVIDAD.
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Objetivo 3: Valorar las propias cualidades personales.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

TODOS SIENTEN SATISFACCIÓN AL RECONOCER Y TRANSMITIR LO BUENO DE ÉL O ELLA MISMA. EN EL CASO DE AQUELLOS QUE, POR TIMIDEZ O POR "PASOTISMO", NO EXPRESAN SUS PROPIAS CUALIDADES, RECIBEN LA VALORACIÓN POR PARTE DEL RESTO, MOSTRANDO FELICIDAD AL ESCUCHAR LOS ELOGIOS DE ESTOS.

Objetivo 4: Superar la timidez	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA		X		MIRA A SU AMIGA. NECESITA LA AYUDA DE SUS COMPAÑEROS/AS.
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				

9. DARÍO		X		A PESAR DE SER MUY EXTROVERTIDO, SIENTE VERGÜENZA AL TENER QUE HABLAR DE ÉL MISMO (UTILIZA LA BROMA).
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	MUESTRA TIMIDEZ AL PRINCIPIO PERO LA SUPERA SIN PROBLEMA CUANDO LE DAMOS NOMBRE AL SENTIMIENTO.
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES: LOS NO SEÑALADOS NO MUESTRAN TIMIDEZ EN NINGÚN MOMENTO.				

Objetivo 5: Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL			X	
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA			X	
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				

OTRAS OBSERVACIONES:

PRINCIPALMENTE LOS SEÑALADOS "SOLICITAN", DE UNA FORMA U OTRA, EL ELOGIO DE SUS COMPAÑEROS Y MÍO.

Objetivo 6: Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	GRAN INTERÉS POR CONTAR LOS GUSTOS DE TODOS SUS COMPAÑEROS/AS.
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				

9. DARÍO				
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				

OTRAS OBSERVACIONES:

EN GENERAL, PARECE OCURRIR QUE LOS NIÑOS TIENEN MAYOR CONOCIMIENTO DE LOS GUSTOS DE SUS COMPAÑEROS (NIÑOS TAMBIÉN). LAS NIÑAS MUESTRAN MENOS INTERÉS POR HABLAR Y CONTAR LOS GUSTOS, TANTO DE SUS COMPAÑERAS COMO DE SUS COMPAÑEROS.

Objetivo 7: Expresar sentimientos agradables hacia el resto.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	AL IGUAL QUE CON EL OBJETIVO ANTERIOR, NACHO PONE GRAN INTERÉS.
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				
9. DARÍO				
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES:				
Objetivo 8: Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	

8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

PRINCIPALMENTE SE CONSIGUE GRACIAS A LA "PUERTA EN COMÚN" O ASAMBLEA, CONCLUYENDO DE ESTA ACTIVIDAD QUE CADA PERSONA ES ÚNICA Y DIFERENTE. (CONSIDERANDO LA DIFERENCIA COMO ALGO POSITIVO).

Objetivo 9: Desarrollar una actitud de escucha.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	MUCHA ATENCIÓN DURANTE LA ACTIVIDAD.
2. DANIEL		X		DESATENCIÓN CUANDO PASA SU TURNO.
3. PABLO		X		DESATENCIÓN CUANDO PASA SU TURNO.
4. MARÍA V.		X		DESATENCIÓN CUANDO PASA SU TURNO.
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN		X		DESATENCIÓN CUANDO PASA SU TURNO.
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.

19. MIGUEL		X		DISTRAÍDO POR OTROS.
20. ANDREI	X			NO ATIENDE A PESAR DE QUE SE LE LLAMA LA ATENCIÓN.
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				
Objetivo 10: Respetar el turno de palabra.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	

10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

EL HECHO DE SER EL ESPEJO EL QUE DA EL TURNO DE PALABRA, PERMITE UN MAYOR CONTROL Y RESPETO POR PARTE DE LOS NIÑOS/AS.

Actividad: "¿Cómo somos?"

(15-01-2014)

Objetivo 1: Identificar y expresar cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	DIBUJA FIELMENTE SU FÍSICO Y SUS GUSTOS.
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	DIBUJA FIELMENTE SU FÍSICO.
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	DIBUJA FIELMENTE SU FÍSICO Y SUS GUSTOS.
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	

17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA		X		MUESTRA INSEGURIDAD A LA HORA DE DIBUJARSE AL VER EL DIBUJO DE SU AMIGA (LO BORRA PORQUE NO LE SALE IGUAL).
22. CLAUDIA		X		SE LIMITA, AL IGUAL QUE CARLA, A COPIAR EL DIBUJO DE PAULA, OLVIDANDO SUS PROPIAS CARACTERÍSTICAS.
23. PAULA			X	DIBUJA FIELMENTE SU FÍSICO Y SUS GUSTOS.
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

A PESAR DE QUE SON AQUELLOS QUE SE ENCUENTRAN EN UNA ETAPA DE DIBUJO "MÁS AVANZADA" LOS QUE PARECEN IDENTIFICAR MEJOR SUS PROPIAS CUALIDADES, EN REALIDAD, TODOS SABEN IDENTIFICARLAS. LÓGICAMENTE, LA FORMA DE "EXPRESARLAS" ES MÁS CLARA EN LOS PRIMEROS.

Objetivo 2: Valorar las propias cualidades personales.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	

8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA		X		
22. CLAUDIA		X		
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

SE PODRÍA AÑADIR UN NUEVO OBJETIVO QUE SE PUEDE "EVALUAR" JUNTO CON ESTE. (OBJETIVO 4: Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás).

Objetivo 3: Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
6. ANDREA		X		LA TIMIDEZ LE IMPIDE ATREVERSE A PREGUNTAR A SUS COMPAÑEROS/AS DE QUIÉN ES EL DIBUJO.
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM		X		LA TIMIDEZ LE IMPIDE REALIZAR LA SEGUNDA PARTE DE LA ACTIVIDAD.
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA		X		LA TIMIDEZ LE IMPIDE REALIZAR LA SEGUNDA PARTE DE LA ACTIVIDAD.
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI	X			NO SE INTERESA POR LA SEGUNDA PARTE DE LA ACTIVIDAD, EN LA QUE TIENE QUE IDENTIFICAR AL PROTAGONISTA DEL DIBUJO.
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "¿Cómo se sienten?"

(16-01-2014)

Objetivo 1: Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	

17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

LAS EMOCIONES MOSTRADAS, TANTO EN LOS VÍDEOS COMO EN LAS IMÁGENES EN PAPEL, SON FÁCILMENTE IDENTIFICABLES.

Objetivo 2: Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	

8. ABRAHAM				
9. DARÍO				
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES: DAN MOTIVOS DE POR QUÉ ES TAL O CUAL EMOCIÓN : "ESTÁ LLORANDO", "ESTÁ RIENDO". SIN EMBARGO, LES CUESTA "DESCRIBIR" LAS EXPRESIONES FACIALES Y CORPORALES. SU ÚNICA MANERA DE DESCRIBIRLAS ES IMITÁNDOLA.				

Objetivo 3: Asociar y relacionar las emociones a las diferentes situaciones vividas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

SON CAPACES DE CITAR DISTINTAS SITUACIONES EN LAS QUE SE SIENTEN DE TAL O CUAL FORMA.

Objetivo 4: Desarrollar una actitud de escucha.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

LOS VÍDEOS RESULTAN MOTIVADORES PARA ELLOS Y ELLAS, POR LO QUE MANTIENEN LA ATENCIÓN DURANTE TODA LA ACTIVIDAD.

Objetivo 5: Respetar las opiniones de los demás.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.			X	

19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

RESPETAN LAS OPINIONES AUNQUE NO EL TURNO COMO SE
COMENTA A CONTINUACIÓN.

Objetivo 6: Respetar el turno de palabra.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.				
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				
9. DARÍO				

10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				

OTRAS OBSERVACIONES:

SE PRODUCEN ALGUNOS MOMENTOS DE VARIAS RESPUESTAS A LA VEZ, PISÁNDOSE LAS PALABRAS.

ME ES IMPOSIBLE "EVALUAR" ESTE OBJETIVO DE FORMA INDIVIDUALIZADA.

Actividad: "El libro de las emociones"

(16-01-2014)

Objetivo 1: Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

TODOS CONSIGUEN IDENTIFICAR DISTINTAS EMOCIONES MOSTRADAS EN LAS FOTOS DE LOS PERIÓDICOS (INCLUSO ALGUNAS QUE PUEDEN RESULTAR CONFUSAS). TRABAJAN EN EQUIPO PARA CONSEGUIRLO. RESULTA SER UNA ACTIVIDAD MUY DINÁMICA Y MOTIVADORA.

Objetivo 2: Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "Un mundo de colores"

(17-01-2014)

Objetivo 1: Expresar emociones a través de la plástica.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	NO SE MUESTRA SATISFECHA CON SU PINTURA, AUNQUE PARECE HABER COMPRENDIDO EL CONCEPTO DE EXPRESAR A TRAVÉS DE LA PLÁSTICA, PUES AFIRMA QUE "NO SE SIENTE ASÍ" (REFIRIÉNDOSE A LO QUE HA PINTADO).
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES: SON MUCHOS LOS QUE EXPRESAN SUS EMOCIONES, A LA VEZ QUE PINTAN, DE UNA FORMA VERBAL.				

Actividad: "¡A bailar!"				
Objetivo 1: Expresar las propias emociones a través del lenguaje corporal.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

Todo lo que implique movimiento resulta muy motivador para ellos y ellas.

Objetivo 2: Expresar emociones a través de la música.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA			X	
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "¿Quién eres?" (20-01-2014)				
Objetivo 1: Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.		X		NO QUIERE REALIZAR LA ACTIVIDAD, AUNQUE SÍ PARTICIPA CUANDO SUS COMPAÑEROS/AS SON LOS QUE TIENEN QUE IDENTIFICARLA.
6. ANDREA		X		LA TIMIDEZ LE IMPIDE SAIR VOLUNTARIA, PERO SÍ PARTICIPA CUANDO SUS COMPAÑEROS/AS LA TIENEN QUE IDENTIFICAR.
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM		X		NO SE PRESENTA VOLUNTARIO PARA SAIR.
9. DARÍO		X		BUSCA LA "GRACIA" DE LOS DEMÁS, MÁS QUE EL HECHO DE REALIZAR BIEN EL JUEGO.
10. YERAI		X		BUSCA LA "GRACIA" DE LOS DEMÁS, MÁS QUE EL HECHO DE REALIZAR BIEN EL JUEGO. SE RELACIONA A GOLPES.
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA		X		NO QUIERE SAIR. ERIKA SUELE MOSTRARSE REANCIA A ESTE TIPO DE ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS Y GRUPALES.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI		X		BUSCA LA "GRACIA" DEL RESTO MÁS QUE EL HACER BIEN LA ACTIVIDAD.
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

LA MAYORÍA SON CAPACES DE IDENTIFICAR DE QUÉ COMPAÑERÍA SE TRATA A PESAR DE LAS "PISTAS FALSAS" QUE EL RESTO DAN.

Objetivo 2: Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	

8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES: SE CONSIGUE A TRAVÉS DE LA ASAMBLEA PREVIA, EN LA QUE OBSERVAMOS DETENIDAMENTE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS COMPAÑEROS/AS.				

Actividad: "Mis amigos" (20-01-2014)				
Objetivo 1: Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN		X		SE LIMITA A DIBUJARSE A SÍ MISMO.
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI	X			NO REALIZA LA ACTIVIDAD. TIENE UNA ACTITUD DE PASOTISMO.
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				
Objetivo 2: Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	

8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI	X			NO REALIZA LA ACTIVIDAD.
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "Te quiero"

(21-01-2014) - (22-01-2014)

Objetivo 1: Expresar sentimientos agradables hacia el resto.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	A PESAR DE SU TIMIDEZ, SALE VOLUNTARIA Y SE ATREVE A MOSTRAR SUS SENTIMIENTOS. TAMBIÉN A RECIBIR CARINO DEL RESTO.
7. ADRIÁN		X		UTILIZA LA FUERZA CUANDO EXPRESA CARINO.
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI		X		UTILIZA LA FUERZA CUANDO EXPRESA CARINO.
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID	X			SE NIEGA MOSTRAR CARINO (NO QUIERE DECIRLE ALGO BONITO A ABRAHAM).
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI	X			SE MUESTRA REACIO A MOSTRAR CARINO A CIERTOS COMPAÑEROS/AS, CUANDO LO HACE CON SUS AMIGOS, UTILIZA LA FUERZA.
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

A PESAR DE QUE LES CUESTE, TERMINA SIENDO UNA ACTIVIDAD QUE LES GUSTA A TODOS. SON AQUELLOS QUE EN UN PRINCIPIO SE MUESTRAN MÁS REACIOS LOS QUE MÁS AVANCES LOGRAN.

Objetivo 2: Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES: A PESAR DE QUE SE SIENTEN MÁS CÓMODOS, COMO ES LÓGICO, CON SUS AMIGOS/AS, ESTA ACTIVIDAD HA SUPUESTO QUE SE RELACIONEN TODOS CON TODOS, LOGRANDO ASÍ UN AUMENTO DE LA AUTOESTIMA DE FORMA GENERAL.				

Actividad: "Cartas de amor"

(22-01-2014)

Objetivo 1: Expresar las propias emociones a través del lenguaje verbal.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.				
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO				
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
14. ERIKA			X	
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				

18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA		X		COPIA LO QUE HA ESCRITO SU COMPAÑERA PAULA.
22. CLAUDIA		X		COPIA LO QUE HA ESCRITO SU COMPAÑERA PAULA.
23. PAULA			X	
24. ANABEL		X		COPIA LO QUE HA ESCRITO SU COMPAÑERA PAULA.

OTRAS OBSERVACIONES:

SOLO LOS SEÑALADOS HAN HECHO USO DEL LENGUAJE ESCRITO EN SUS CARTAS.

Objetivo 2: Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

PARA TODOS SUPONE UN AUMENTO DE AUTOESTIMA. AUNQUE MUCHOS NO RECIBEN NINGUNA CARTA POR PARTE DE SUS COMPAÑEROS/AS, SÍ LA RECIBEN DE PARTE DE "LA TORTUGA NINJA".

Objetivo 3: Comunicarse.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	

19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

LA ACTIVIDAD PERMITE QUE RECONOZCAN LA ESCRITURA COMO FORMA DE COMUNICACIÓN, YA SEA DE FORMA ESCRITA O GRÁFICA, TODOS EXPRESEN SENTIMIENTOS POSITIVOS HACIA SUS COMPAÑEROS/AS.

Objetivo 4: Expresar sentimientos agradables hacia el resto.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA			X	
7. ADRIÁN			X	
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	

10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO			X	
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.			X	
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "Hola, ¿quién es?" (23-01-2014)

Objetivo 1: Comunicarse.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
7. ADRIÁN	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.

19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

Objetivo 2: Utilizar las formas de cortesía en las distintas situaciones de la vida.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.				
6. ANDREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
7. ADRIÁN	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
8. ABRAHAM				
9. DARÍO				

10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
13. CRISTINA				
14. ERIKA				
15. DAVID				
16. ANTONIO	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
17. CARMEN G.				
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA			X	UTILIZA DISTINTAS FORMAS DE CORTESÍA SIN NECESIDAD DE TRABAJO PREVIO.
22. CLAUDIA				
23. PAULA			X	UTILIZA DISTINTAS FORMAS DE CORTESÍA SIN NECESIDAD DE TRABAJO PREVIO.
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES: LA ACTIVIDAD NO SE PUEDE REALIZAR SEGÚN LO PLANEADO DEBIDO A LA FALTA DE TIEMPO, POR LO QUE NO SE TRABAJA ESTE OBJETIVO DE FORMA EXPLÍCITA.				

Actividad: "Di pataki" (23-01-2014)				
Objetivo 1: Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.	X			NO QUIERE SALIR.
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
7. ADRIÁN	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	X			NO QUIERE SALIR
15. DAVID			X	
16. ANTONIO	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
19. MIGUEL	X			NO QUIERE SALIR.
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	

OTRAS OBSERVACIONES:

A PESAR DE LA VELOCIDAD A LA QUE SE REALIZA LA ACTIVIDAD DEBIDO A LA FALTA DE TIEMPO, LOS NIÑOS Y NIÑAS SON RÁPIDOS Y ORIGINALES A LA HORA DE EXPRESAR DISTINTAS EMOCIONES.

Objetivo 2: Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.			X	
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
7. ADRIÁN	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
8. ABRAHAM			X	

9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA			X	
15. DAVID			X	
16. ANTONIO	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
17. CARMEN G.			X	
18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL			X	
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Objetivo 3: Expresar las propias emociones a través del lenguaje corporal y facial.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO			X	
2. DANIEL			X	
3. PABLO			X	
4. MARÍA V.	X			NO QUIERE SALIR.
5. MARÍA H.			X	
6. ANDREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
7. ADRIÁN	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
8. ABRAHAM			X	
9. DARÍO			X	
10. YERAI			X	
11. ÁLVARO			X	
12. NEREA	-	-	-	NO ASISTE A CLASE
13. CRISTINA			X	
14. ERIKA	X			NO QUIERE SALIR.
15. DAVID			X	
16. ANTONIO	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
17. CARMEN G.			X	

18. CARMEN CL.	-	-	-	NO ASISTE A CLASE.
19. MIGUEL	X			NO QUIERE SALIR
20. ANDREI			X	
21. CARLA			X	
22. CLAUDIA			X	
23. PAULA			X	
24. ANABEL			X	
OTRAS OBSERVACIONES:				

Actividad: "la voz" (SIN POSIBILIDAD DE REALIZACIÓN)			
Objetivo 1: Expresar emociones a través de la música.	0	1	2
1. NACHO			
2. DANIEL			
3. PABLO			
4. MARÍA V.			
5. MARÍA H.			
6. ANDREA			
7. ADRIÁN			
8. ABRAHAM			
9. DARÍO			
10. YERAI			
11. ÁLVARO			
12. NEREA			
13. CRISTINA			
14. ERIKA			
15. DAVID			
16. ANTONIO			
17. CARMEN G.			

18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				

OTRAS OBSERVACIONES:

Objetivo 2: Superar la timidez.	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.				
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				

9. DARÍO				
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA				
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				
18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES:				

Objetivo 3: Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").	0	1	2	Observaciones
1. NACHO				
2. DANIEL				
3. PABLO				
4. MARÍA V.				
5. MARÍA H.				
6. ANDREA				
7. ADRIÁN				
8. ABRAHAM				
9. DARÍO				
10. YERAI				
11. ÁLVARO				
12. NEREA				
13. CRISTINA				
14. ERIKA				
15. DAVID				
16. ANTONIO				
17. CARMEN G.				

18. CARMEN CL.				
19. MIGUEL				
20. ANDREI				
21. CARLA				
22. CLAUDIA				
23. PAULA				
24. ANABEL				
OTRAS OBSERVACIONES:				

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Adaptación de Garaigordobil, M. & Pérez, J.I., 2006 (Márquez, A., 2013)

Observador/a: _____ (TUTORA DEL AULA)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS C

Curso académico: 2013/2014

A continuación, se proponen una serie de ítems que hacen referencia a los posibles cambios positivos que se han dado a lo largo de la propuesta de educación emocional aplicada en el aula. Según su opinión acerca del resultado de dicha propuesta, marque con una X el grado de cumplimiento de cada uno de los ítems, considerando 1 como "Nulo", 2 como "Bajo", 3 como "Medio", 4 como "Alto" y 5 como "Muy alto".

Se han divertido y la experiencia ha sido satisfactoria para ellos.	1	2	3	4	5
Expresan más sus emociones.	1	2	3	4	5
Ha mejorado la imagen que tienen de los demás.	1	2	3	4	5
Participan más en actividades de grupo.	1	2	3	4	5
Interactúan más y lo hacen de forma más amistosa.	1	2	3	4	5
El grupo está más cohesionado.	1	2	3	4	5
Han aprendido habilidades para la vida en sociedad.	1	2	3	4	5
Han aprendido procesos de cooperación grupal.	1	2	3	4	5
Han disminuido sus conductas agresivas e impositivas con los compañeros y profesores.	1	2	3	4	5
Están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.	1	2	3	4	5
Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros.	1	2	3	4	5
Han disminuido sus conductas de apatía, retraimiento y timidez.	1	2	3	4	5
Se ha incrementado el respeto por las normas de la sociabilidad.	1	2	3	4	5
Ha mejorado la imagen que tienen de sí mismos.	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Adaptación de Garaigordobil, M. & Pérez, J.I., 2006 (Márquez, A., 2013)

Observador/a: ANA MÁRQUEZ ROMÁN (ALUMNA EN PRÁCTICAS)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS C

Curso académico: 2013 / 2014

A continuación, se proponen una serie de ítems que hacen referencia a los posibles cambios positivos que se han dado a lo largo de la propuesta de educación emocional aplicada en el aula. Según su opinión acerca del resultado de dicha propuesta, marque con una X el grado de cumplimiento de cada uno de los ítems, considerando 1 como "Nulo", 2 como "Bajo", 3 como "Medio", 4 como "Alto" y 5 como "Muy alto".

Se han divertido y la experiencia ha sido satisfactoria para ellos.	1	2	3	4	(5)
Expresan más sus emociones.	1	2	3	(4)	5
Ha mejorado la imagen que tienen de los demás.	1	2	3	(4)	5
Participan más en actividades de grupo.	1	2	3	4	5
Interactúan más y lo hacen de forma más amistosa.	1	2	(3)	4	5
El grupo está más cohesionado.	1	2	3	(4)	5
Han aprendido habilidades para la vida en sociedad.	1	2	(3)	4	5
Han aprendido procesos de cooperación grupal.	1	2	3	(4)	5
Han disminuido sus conductas agresivas e impositivas con los compañeros y profesores.	1	(2)	3	4	5
Están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda.	1	2	(3)	4	5
Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros.	1	(2)	3	4	5
Han disminuido sus conductas de apatía, retraimiento y timidez.	1	2	3	(4)	5
Se ha incrementado el respeto por las normas de la sociabilidad.	1	2	(3)	4	5
Ha mejorado la imagen que tienen de sí mismos.	1	2	3	(4)	5

SIN
OPORTUNIDAD
DE OBSERVAR

**CUESTIONES ABIERTAS PARA LA EVALUACIÓN FINAL
DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Márquez, A., 2013

Observador/a: (TUTORA DEL AULA)

Centro: _____

Clase: 5 AÑOS C

Curso académico: 2013/2014

A continuación, se presentan una serie de preguntas, que esperamos responda fielmente, acerca de la posible mejora que haya podido significar la aplicación del plan de acción sobre inteligencia emocional.

¿Ha supuesto la aplicación de la propuesta sobre educación emocional algún cambio positivo al problema inicial planteado?

TODAS LAS ACTIVIDADES QUE SE HAN REALIZADO SOBRE
ESTE TEMA HAN SUPUESTO UN CAMBIO, SOBRE TODO EN EL
MOMENTO DE SU EJECUCIÓN YA QUE ELLOS SUELEN
CONCIENCIARSE DEL VALOR DE LO QUE ESTÁN HACIENDO
Y DE LA IMPORTANCIA DE TENER UNA CONDUCTA
ADECUADA.

¿Qué considera que les ha aportado la experiencia a los niños y niñas?

HAN SIDO EXPERIENCIAS NUEVAS, TRABAJO EN EQUIPO,
COLABORACIÓN ENTRE ELLOS Y APRECIAR EL TRABAJO
COMÚN, Y AL MISMO TIEMPO LES RESULTA DIVERTIDO.
HAN PODIDO EXPRESAR SUS SENTIMIENTOS Y PODERLOS
TIPIFICAR.

¿A qué niños o niñas cree que ha beneficiado más?

A TODOS EN GENERAL, LAS EXPERIENCIAS HAN SIDO MUY PARTICIPATIVAS Y LÚDICAS.

¿Se podrían extraer algunas conclusiones acerca de la consideración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Ej. ¿Se propicia un aprendizaje significativo cuando la enseñanza está acorde con los sentimientos de los niños y niñas? ¿Supone el desarrollo de la inteligencia emocional un mejor rendimiento de la capacidad intelectual?

SÍ, CREO QUE EL CONOCER NUESTRAS EMOCIONES Y APRENDER A CANALIZARLAS ES UN FACTOR DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE Y EN LA FORMA DE ENFRENTARSE Y RESOLVER SUS PROPIAS DIFICULTADES.

Otros comentarios que considere relevantes acerca del tema en cuestión

CREO QUE LA ELECCIÓN DE ESTE TEMA POR PARTE DE ANA HA SIDO MUY ACERTADA Y OPORTUNA, TENIENDO EN CUENTA EL GRUPO AL QUE IBA DIRIGIDO.

CUESTIONES ABIERTAS PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Márquez, A., 2013

Observador/a: ANA MÁRQUEZ ROMÁN (ALUMNA EN PRÁCTICAS)
Centro: _____
Clase: 5 AÑOS C
Curso académico: 2013/2014

A continuación, se presentan una serie de preguntas, que esperamos responda fielmente, acerca de la posible mejora que haya podido significar la aplicación del plan de acción sobre inteligencia emocional.

¿Ha supuesto la aplicación de la propuesta sobre educación emocional algún cambio positivo al problema inicial planteado?

LA BREVEDAD DE LA PROPUESTA HA SUPUESTO QUE EL CAMBIO NO SEA
MUY NOTABLE. SIN EMBARGO, DE FORMA GENERAL, SE PUEDE DECIR
QUE EL CLIMA DE CLASE HA MEJORADO. PARECEN HABERSE REDUCIDO
LOS ENFRENTAMIENTOS ENTRE IGUALES Y, SOBRE TODO, LA
DESOBEDIENCIA Y EL PASOTISMO POR PARTE DE ALGUNOS NIÑOS
HACIA LAS INDICACIONES DE LOS MAESTROS (EN ESPECIAL HACIA MÍ).

¿Qué considera que les ha aportado la experiencia a los niños y niñas?

LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARECEN ATENDER, EN MAYOR MEDIDA,
A SUS PROPIAS EMOCIONES, ASÍ COMO A LAS DE LOS DEMÁS.
ESTO JUNTO CON EL RECONOCIMIENTO DE LA AFECTIVIDAD COMO
FORMA DE RELACIÓN, HAN PROPICIADO UNAS RELACIONES MÁS
SALUDABLES ENTRE ELLOS.

¿A qué niños o niñas cree que ha beneficiado más?

A SIMPLE VISTA CABE DESTACAR EL CASO DE AQUELLOS NIÑOS Y NIÑAS PARA LOS QUE LA PROPUESTA HA SUPUESTO UN BENEFICIO OBSERVABLE, AUMENTANDO SU AUTOESTIMA Y, POR CONSIGUIENTE, PROPICIANDO UNA SUPERACIÓN PROGRESIVA DE LA TIMIDEZ. ESTO SE HA VISTO REFLEJADO EN UNA MAYOR PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA DE ESTOS NIÑOS Y NIÑAS EN LAS ACTIVIDADES.

¿Se podrían extraer algunas conclusiones acerca de la consideración de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Ej. ¿Se propicia un aprendizaje significativo cuando la enseñanza está acorde con los sentimientos de los niños y niñas? ¿Supone el desarrollo de la inteligencia emocional un mejor rendimiento de la capacidad intelectual?

LA CREACIÓN DE UN CLIMA MÁS RELAJADO Y TRANQUILLO HA SUPUESTO UN AMBIENTE MUCHO MÁS FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE. LOS NIÑOS Y NIÑAS SE IMPLICAN MÁS EN LAS TAREAS CUANDO SE SIENTEN APRECIADOS Y QUERIDOS TANTO POR LA DOCENTE, EN ESTE CASO YO, COMO POR SUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS. SIN EMBARGO, ESTO SE HA PODIDO OBSERVAR DE UNA FORMA MUY GENERAL Y AMPLIA, YA QUE LAS ACTIVIDADES "ACADÉMICAS" QUE SE TRABAJAN DE FORMA HABITUAL EN CLASE NO SUPONEN UNA VERDADERA IMPLICACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y, POR TANTO, DEL FACTOR EMOCIONAL DE ESTA. SE TRATAN DE EJERCICIOS ESTANDARIZADOS Y COMPLETAMENTE IGUALES PARA TODOS, POR LO QUE NO SUPONEN UN APRENDIZAJE VERDADERAMENTE SIGNIFICATIVO.

Otros comentarios que considere relevantes acerca del tema en cuestión

LOS ALUMNOS Y ALUMNAS HAN RECIBIDO LAS ACTIVIDADES CON UN INTERÉS CRECIENTE. DESDE UN PRINCIPIO, SE HAN MOSTRADO RECEPTIVOS ANTE LOS CONTENIDOS QUE ELLOS VEÍAN DISTINTOS AL RESTO DEL CURRÍCULO ESCOLAR, PUES CONSISTÍAN EN HABLAR DE ELLOS MISMOS, DE LO QUE SENTÍAN, DE CÓMO VEÍAN A LOS DEMÁS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS..., ALGO MUY INTERESANTE Y ENRIQUECEDOR, SIN NINGUNA DUDA, PARA TODOS.

ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA "EVALUACIÓN INICIAL" DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Adaptación de la "Escala de estimación para la evaluación inicial de programas de educación socioemocional" de Pérez-González, J.C., 2008 (Márquez, A. 2013).

INDICADORES DE CALIDAD DE LA PROPUESTA (EVALUACIÓN INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Adecuación a los destinatarios						
1. La propuesta responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.	0	1	2	3	4	LA PROPUESTA SE HA REALIZADO A PARTIR DE LAS CARENCIAS, REFERIDAS AL MUNDO DE LAS EMOCIONES, PREVIAMENTE OBSERVADAS.
Adecuación al contexto						
2. La propuesta promueve la cooperación con las familias y la comunidad educativa.	0	1	2	3	4	LA LIMITACIÓN TEMPORAL HA SUPUESTO QUE LA IMPLICACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA NO HAYA PODIDO SER ABORDADA EN EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA.
Contenido						
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas de la propuesta, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	TENIENDO EN CUENTA LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO, SE HA VISTO NECESARIO TRABAJAR CUATRO DE LAS CINCO DIMENSIONES QUE LÓPEZ (2003) RECOGE COMO BÁSICAS PARA TRABAJAR LA E.E.: CONCIENCIA EMOCIONAL, REGULACIÓN EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES.

4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa la propuesta.	0	1	2	3	④	LOS CONTENIDOS A TRATAR ESTÁN AGRUPADOS SEGÚN LAS DIMENSIONES ANTERIORMENTE NOMBRADAS.
Calidad técnica						
5. La propuesta incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	④	TODOS LOS ELEMENTOS HAN SIDO TENIDOS EN CUENTA EN LA PLANIFICACIÓN DE DICHA PROPUESTA.
6. La propuesta dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	④	EL "CUADERNO DEL PROFESOR" ESTARÁ FORMADO POR DISTINTAS HERRAMIENTAS (DIARIO DE OBSERVACIÓN, ESCALA DE OBSERVACIÓN...). EL "CUADERNO DEL ALUMNO" SERÁ UN PORTAFOLIO INDIVIDUAL EN EL QUE SE RECOGERÁ TODO EL RECORRIDO.
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes de la propuesta y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	④	TODAS LAS ACTIVIDADES HAN SIDO ELABORADAS A PARTIR DE LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS, DE MANERA QUE SE UTILIZARÁN ESTOS ÚLTIMOS PARA "MEDIR" EL RESULTADO DE LAS ACTIVIDADES Y, POR TANTO, DE LA PROPUESTA EN GENERAL.
Evaluabilidad						
8. Los objetivos de la propuesta son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, en qué medida).	0	1	2	③	4	SON EVALUABLES, DENTRO DE LA PROBLEMÁTICA QUE SUPONE EVALUAR LAS EMOCIONES POR SU CARÁCTER SUBJETIVO.
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo de la propuesta están plenamente capacitados para ello.	0	1	2	③	4	AUNQUE LA RESPONSABILIDAD DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA RECAE PRINCIPALMENTE SOBRE UNA DOCENTE EN FORMACIÓN O ALUMNA EN PRÁCTICAS, SE HA HECHO UNA AMPLIA INVESTIGACIÓN PREVIA ACERCA DEL TEMA.

10. La propuesta cuenta con el apoyo del centro, en concreto con el apoyo del maestro o maestra responsable de la clase con la que se trabaja.	0	1	2	3	4	LA MAESTRA CONOCE EL PROCEDIMIENTO LLEVADO A CABO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA Y ACEPTA COMPLETAMENTE SU PUESTA EN PRÁCTICA.
--	---	---	---	---	---	---

Nota: Índice de evaluación inicial (e_i) = [puntuación total / 40] x 100.

$$(e_i) = [34/40] \times 100 = 85 \%$$

**ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA "EVALUACIÓN DEL PROCESO"
DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Adaptación de la "Escala de estimación para la evaluación procesual o continua de programas de educación socioemocional" de Pérez-González, J.C., 2008 (Márquez, A. 2013).

INDICADORES DE CALIDAD DE LA PROPUESTA (EVALUACIÓN DEL PROCESO)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Puesta en marcha del programa						
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos de la propuesta.	0	1	2	3	(4)	LOS OBJETIVOS REFERIDOS A LA TEMÁTICA QUE SE ESTÁ TRATANDO NECESITAN DE ACTIVIDADES DINÁMICAS Y PRÁCTICAS. ES POR ELLO QUE LA METODOLOGÍA ACTIVA QUE SE ESTÁ USANDO ES ADECUADA.
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades de la propuesta: implicación.	0	1	2	(3)	4	EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MUESTRAN UNA GRAN MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN, YA QUE, COMO SE HA DICHO, LAS ACTIVIDADES SON DINÁMICAS Y DIVERTIDAS.
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3	(4)	LAS ACTIVIDADES SIGUEN UNA SECUENCIA CONCRETA Y JUSTIFICADA, SIENDO CLASIFICADAS SEGÚN LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA I.E. QUE SE TRABAJAN.

14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	②	3	4	EL HECHO DE QUE SE TRABAJEN OTRAS ACTIVIDADES O PROYECTOS DE FORMA PARALELA SUPONE ALGUNOS CAMBIOS EN LO QUE SE REFIERE A TIEMPOS.
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3	④	SE UTILIZAN DIVERSAS HERRAMIENTAS PARA ELLO, COMO SON EL DIARIO DE OBSERVACIÓN, LA ESCALA DE OBSERVACIÓN Y EL REGISTRO ANECDÓTICO.
Marco o contexto de aplicación del programa						
16. El clima general del aula y del centro resulta favorable a la propuesta.	0	1	②	3	4	SIGUE EXISTIENDO UN AMBIENTE CON DEMASIADO RUIDO Y DISPERSIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO EN AQUELLOS MOMENTOS QUE REQUIEREN UNA MAYOR ATENCIÓN Y ESCUCHA.
17. Se aprecia satisfacción en los responsables de la propuesta, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas en la misma.	0	1	2	③	4	EL TIPO DE ACTIVIDADES IMPLICA UNA SATISFACCIÓN GENERALIZADA, EN ESPECIAL EN LOS NIÑOS Y NIÑAS.

Nota: Índice de evaluación del proceso (e_p) = [puntuación total / 28] x 100.

$$(e_p) = [22/28] \times 100 = 78,57 \%$$

**ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA "EVALUACIÓN FINAL"
DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Adaptación de la "Escala de estimación para la evaluación final o sumativa de programas de educación socioemocional" de Pérez-González, J.C., 2008 (Márquez, A. 2013).

INDICADORES DE CALIDAD DE LA PROPUESTA (EVALUACIÓN FINAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Medida						
18. Las técnicas o instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia de la propuesta son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos de la misma.	0	1	2	3	④	TOTALMENTE, PUES SE HAN UTILIZADO DISTINTOS INSTRUMENTOS, TANTO DE CARÁCTER CUALITATIVO, ASÍ COMO ALGUNOS MÁS CUANTITATIVOS.
19. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro de la propuesta tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.	0	1	2	3	④	PARA LA ELECCIÓN DE ESTOS INSTRUMENTOS SE HA PROCURADO TENER EN CUENTA EL CARÁCTER EMPÍRICO DE LOS DOCUMENTOS CONSULTADOS.
Resultados						
20. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: eficacia subjetiva.	0	1	2	③	4	A PESAR DE LO BREVE DE LA PROPUESTA, SE HA NOTADO UNA MEJORA DE FORMA GENERALIZADA.

21. Los destinatarios, agentes y personal implicado en la propuesta han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados de programa: <i>validez social del programa.</i>	0	1	2	3	4	LOS PRINCIPALES DESTINATARIOS, LOS ALUMNOS Y ALUMNAS, HAN MOSTRADO SU SATISFACCIÓN HACIA LA PROPUESTA.
22. Los recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido la propuesta son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia.</i>	0	1	2	3	4	COMPLETAMENTE.
23. Se han observado efectos beneficiosos de la propuesta que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral.</i>	0	1	2	3	4	LA MAESTRA DEL AULA PARECE TENER MÁS EN CUENTA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TRAS LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.
24. Existen indicios del impacto positivo de la propuesta en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social.</i> (SUPRIMIDA)	0	1	2	3	4	SIN POSIBILIDAD DE OBSERVACIÓN EXHAUSTIVA.

Nota: Índice de evaluación final (e_f) = [puntuación total / 28] x 100; Índice de evaluación global (e_g) = [puntuación total procedente de la suma de los 24 ítems de las tres escalas / 96] x 100.

$$(e_f) = [20/28] \times 100 = 71,43\%$$

$$(e_g) = [76/92] \times 100 = 82,61\%$$

ESCALA DE ESTIMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Adaptación de la "Escala de estimación para la evaluación del propio proceso de evaluación de programas de educación socioemocional" de Pérez-González, J.C., 2008 (Márquez, A. 2013).

INDICADORES DE CALIDAD DE LA PROPUESTA (META-EVALUACIÓN)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>inicial</i> de la propuesta.	0	1	2	3	4	ANTES DE PONER EN PRÁCTICA LA PROPUESTA, SE HA PROCURADO RECOPIRAR DATOS QUE PUDIERAN SER INTERESANTES PARA LA PROPUESTA.
Se ha llevado a cabo una evaluación del <i>proceso</i> de la propuesta.	0	1	2	3	4	A TRAVÉS DE DIFERENTES INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>final</i> de la propuesta.	0	1	2	3	4	SE HA REALIZADO UN INFORME A PARTIR DE TODA LA INFORMACIÓN RECOGIDA, TANTO AL COMIENZO COMO DURANTE EL PROCESO DE LA PROPUESTA.
Utilidad: la evaluación realizada resulta útil para responder a las necesidades de información de la propuesta.	0	1	2	3	4	SE UTILIZAN DIFERENTES INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS, LO QUE PERMITE UNA AMPLIA Y VARIADA INFORMACIÓN SOBRE LA PROPUESTA.

Factibilidad: la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comedida.	0	1	2	③	4	SE HA PRETENDIDO QUE LA EVALUACIÓN SEA TOTALMENTE REALISTA, UTILIZANDO EVIDENCIAS DE LO OCURRIDO. SIN EMBARGO, LA TEMÁTICA ABORDADA SUPONE TENER EN CUENTA UNA VISIÓN SUBJETIVA QUE PUEDE OCASIONAR DISTORSIONES DE LA REALIDAD.
Probidad: la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los implicados en la propuesta.	0	1	2	3	④	COMPLETAMENTE.
Precisión: la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles de la propuesta.	0	1	②	3	4	LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA SE APLICA A UN CONTEXTO MUY CONCRETO, POR LO QUE PUEDE NO SER EXTENSIBLE A OTROS CONTEXTOS DIFERENTES.

Nota: Índice de meta-evaluación (me) = [puntuación total / 28] x 100.

$$(me) = [25/28] \times 100 = 89,29 \%$$

PLAN DE ACCIÓN/INTERVENCIÓN UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

- **INTRODUCCIÓN**

La siguiente propuesta de Educación Emocional se ha elaborado con el fin de ser puesta en práctica en un contexto determinado. En concreto, se llevará a cabo en una de las clases de cinco años de un Centro de Infantil y Primaria (C.E.I.P.) situado en el municipio de Vélez-Málaga, durante las semanas del 13 al 24 de Enero de 2014.

Tras la investigación llevada a cabo en dicho contexto, se ha visto necesario trabajar cuatro de las cinco dimensiones que López (2003) recoge como básicas para trabajar la Educación Emocional. Estas cuatro dimensiones se refieren a la conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales.

- **OBJETIVOS**

Generales

- Incorporar de forma explícita y programada la Educación Emocional en el entorno escolar.
- Desarrollar estrategias emocionales, así como habilidades empáticas y de resolución de conflictos que favorezcan el desarrollo íntegro de los alumnos y alumnas.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y la cohesión grupal.
- Mejorar el nivel académico de los estudiantes a través de la implicación emocional en el aprendizaje.

Específicos

Como ya se ha dicho, para la puesta en práctica de la propuesta se van a tener en cuenta cuatro de las cinco dimensiones que López (2003) recoge como básicas para trabajar la Educación Emocional. Estas cuatro dimensiones se refieren a la conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales.

Sin embargo, a pesar de que los siguientes objetivos se separan en estas cuatro dimensiones, se tratarán de una manera conjunta, pues cualquier actividad que implique la puesta en marcha de la Inteligencia Emocional supone el desarrollo de todos estos componentes. Así, resulta imposible proponer una actividad en la que se trabaje exclusivamente habilidades socio-emocionales como el hecho de no agredir a un compañero, sin darle un nombre a lo que el otro siente (conciencia emocional) o sin aprender a regular nuestro sentimiento de ira (regulación emocional).

A pesar de ello, desarrollamos los objetivos de manera fragmentada para una mayor claridad y comprensión.

-*Conciencia emocional*. Se refiere al hecho de tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas se desarrollarán actividades que permitan que estos:

- *Nombren en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- *Reconozcan en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- *Expresen las propias emociones a través del lenguaje verbal, corporal y facial.
- *Expresen emociones a través de la música y la plástica.
- *Asocien y relacionen las emociones a las diferentes situaciones vividas.

-*Regulación emocional*. Se refiere a la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollarán actividades que permitan que estos:

- *Descubran y utilicen estrategias personales para el control de las emociones desagradables.

-*Autoestima*. Es la forma de evaluarnos a nosotros mismos. La imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso necesario para el desarrollo de la autoestima. Una vez nos conocemos y sabemos cómo somos, por dentro y por fuera, podemos aprender a aceptarnos y a querernos (autoestima).

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollarán actividades que permitan que estos:

- *Identifiquen y expresen cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.
- *Reconozcan los propios gustos y preferencias.
- *Valoren sus propias cualidades personales.
- *Superen la timidez.
- *Aumenten su autoestima mediante el elogio social ("me quieren").

-*Habilidades socio-emocionales.* Consisten en: reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía (ponerse en el lugar del otro); mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.).

Para procurar el desarrollo de este componente en los niños y niñas, se desarrollarán actividades que permitan que estos:

- *Acepten las normas para el funcionamiento de grupo.
- *Desarrollen una actitud de escucha.
- *Respeten las opiniones de los demás.
- *Respeten el turno de palabra.
- *Se comuniquen, tanto de forma verbal como no verbal.
- *Conozcan, identifiquen y valoren las características personales de los demás.
- *Desarrollen una valoración positiva de las diferencias entre las personas.
- *Expresen sentimientos agradables hacia el resto.
- *Empaticen.
- *Desarrollen actitudes de ayuda y consuelo hacia los otros.
- *Utilicen las formas de cortesía en las distintas situaciones de la vida.
- *Identifiquen y utilicen diferentes maneras de resolver un problema.

- **CONTENIDOS**

Al igual que ocurre con los objetivos, los contenidos, a pesar de presentarse por separado, se deben contemplar desde una concepción holística-globalizada.

-Conciencia emocional.

- *Vocabulario emocional.
- *Identificación de las propias emociones y sentimientos.
- *El lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- *Reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás.

-Regulación emocional.

*Estrategias de autorregulación emocional: expresar los sentimientos, diálogo, la distracción, relajación, etc.

*Regulación de sentimientos e impulsos.

*Tolerancia a la frustración.

-Autoestima.

*Noción de identidad: conocimiento de uno mismo.

*Manifestación de sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias posibilidades.

*Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.

-Habilidades socio-emocionales.

*Habilidades de relación interpersonal: expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social.

*La empatía.

*Relaciones positivas con los demás.

*Estrategias para la resolución de conflictos.

- **METODOLOGÍA**

En primer lugar, decir que el tema en cuestión se trabajará a través de un proyecto de trabajo, pues éstos plantean el conocimiento como una elaboración activa por parte de los niños y niñas y no únicamente como la recepción pasiva de una serie de conocimientos. De esta forma, los proyectos permiten un aprendizaje significativo y relevante en los niños y niñas, ya que tienen que reflexionar, experimentar, participar de una forma creativa y cooperativa, etc.

Todo ello supone un proceso complejo, por lo que nos vemos en la necesidad de explicar los aspectos más relevantes de la metodología con la que se trabajará de una manera fragmentada, mostrando a continuación las distintas partes o, mejor dicho, experiencias que se darán lugar a lo largo de las dos semanas.

Todas estas experiencias se desarrollarán siguiendo el horario orientativo que se presenta a continuación. Como su propio nombre indica, es una planificación orientativa, por lo que puede variar durante el desarrollo de la propuesta, con el fin de adaptarse a las necesidades e intereses del momento.

	LUNES 13	MARTES 14	MIÉRCOLES 15	JUEVES 16	VIERNES 17
9.00-10.00	ASAMBLEA -Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -La historia de nuestra mascota -¿Qué sabemos y qué queremos saber?	ASAMBLEA -Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Espejito mágico -¿Cómo somos? (1)	ED. FÍSICA	RELIGIÓN	ASAMBLEA -Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -El libro de las emociones (2) -Actividad dirigida
10.00-10.30	RELIGIÓN	YOGA	ASAMBLEA -Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Actividad dirigida	ASAMBLEA -Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Actividad dirigida	
10.30-11.00			JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	
11.00-11.30	JUEGO LIBRE				JUEGO LIBRE
11.30-11.45	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
11.45-12.15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12.15-12.30	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos
12.30-12.45	-Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva
12.45-13.00		ASAMBLEA -¿Cómo somos? (2) -Actividad dirigida	INGLÉS	ASAMBLEA -¿Cómo se sienten? -El libro de las emociones (1)	ASAMBLEA -¡A bailar! -Un mundo de colores
13.00-14.00	INGLÉS				

	LUNES 20	MARTES 21	MIÉRCOLES 22	JUEVES 23	VIERNES 24
9.00-10.00	ASAMBLEA	ASAMBLEA	ED. FÍSICA	RELIGIÓN	ASAMBLEA
10.00-10.30	-Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -¿Quién eres? -Mis amigos -Actividad dirigida	-Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Te quiero -Actividad dirigida	ASAMBLEA	ASAMBLEA	-Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Di patata -Actividad dirigida
10.30-11.00			-Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Cartas de amor (2) -Actividad dirigida	-Nuestra mascota, la tortuga de las emociones -Hola, ¿quién es?	
11.00-11.30	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE
11.30-11.45	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno	Desayuno
11.45-12.15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12.15-12.30	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos	Lavarse las manos
12.30-12.45	Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva	Relajación en la selva
12.45-13.00		ASAMBLEA		ASAMBLEA	ASAMBLEA
13.00-14.00	INGLÉS	-Cartas de amor (1)	INGLÉS	-Actividad dirigida	-La voz -Actividad dirigida

*Las “actividades dirigidas” que se incluyen hacen referencia a las actividades de los libros de texto con los que se trabajan de forma habitual.

LA ASAMBLEA

Podríamos considerar la asamblea como la base de cualquier proyecto. No cabe duda de que en cualquier momento del día puede ocurrir un suceso que nos permita ayudar a los niños y niñas a reconocer y darles un nombre a sus emociones, a que las regulen o a poner en funcionamiento habilidades sociales. Sobre todo, cabe destacar el tiempo de juego, pues son estos los que facilitan la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones. Por ello, también el juego tendrá un papel importante.

Sin embargo, será en la asamblea donde se trabaje lo ocurrido, en especial, los conflictos.

“[La asamblea] es el espacio en donde nos sentimos unidos con lazos afectivos. Donde nos queremos. En donde desarrollamos la identidad del aula y la socialización y nos sentimos pertenecientes a una comunidad. El yo se construye como ser social gracias a la mirada, valoración, cariño y reconocimiento de los demás. Es el lugar idóneo para la construcción de los valores y normas de comportamiento entre todos” (Gómez, 2006).

Es por ello por lo que consideramos de suma importancia el tratamiento de cualquier tema que nos interese y, en este caso, de los conflictos, durante la asamblea con el grupo clase. Esta necesidad se ha plasmado a modo de “actividad” específica, a pesar de que esta no tenga, obviamente, tiempo de realización concreto.

¿Hacemos teatro?

- *Objetivos*

- Expresar los propios sentimientos a través del lenguaje verbal, corporal y facial.
- Asociar y relacionar las emociones a las diferentes situaciones vividas.
- Descubrir y utilizar estrategias personales para el control de las emociones desagradables.
- Identificar y utilizar diferentes maneras de resolver un problema.

- *Procedimiento*

Ante la aparición de conflictos, siempre que se pueda, es interesante “hacer teatro”. En primer lugar, se sacará a tantos voluntarios como implicados en el conflicto haya (sin que salgan los responsables directos en un primer momento, para que se vean reflejados en otros). Contaremos el conflicto en forma de historia y los voluntarios la representarán con nuestra ayuda. Después serán los propios implicados los que salgan a representar la “historia”, proponiéndoles en ese momento que le den un nuevo final, un final feliz al conflicto.

- *Recursos*

- Vestuario para que los niños libremente se vistan como quieran.

- *Temporalización*

Indeterminada.

- *Orientaciones*

Aunque no siempre se representen, sí es interesante, como bien dice Gómez (2006), hablar en la asamblea sobre los sentimientos de la persona que agrede y sus posibles estados emocionales. Sin dejar que digan lo que ha hecho el otro, cada cual dice lo que ha hecho y reconoce su culpa. Reconocer lo que cada uno ha hecho mal es el principio de la solución. Luego, veremos las consecuencias que ha tenido y por último se decidirán, entre todos, las soluciones al problema.

¿QUÉ SABEMOS Y QUÉ QUEREMOS SABER?

Estas preguntas hacen referencia a otro de los aspectos más básicos, además de la asamblea, que caracterizan la metodología por proyectos.

Puesto que el aprendizaje significativo se da cuando los contenidos se enlazan en la estructura mental del sujeto, para conseguir este tipo de aprendizaje en los alumnos y alumnas, es importante que las ideas previas de los niños y niñas conecten con las ideas preestablecidas. De aquí la importancia de conocer lo que saben (conocimientos previos) ya que esto nos permitirá modificar las actividades en el transcurso del proyecto con el fin de que permitan establecer lazos de unión entre lo que ya conocían y aquello que les supone un nuevo aprendizaje.

Para esta recogida de conocimientos previos, es importante estar atentos a todo aquello que ocurre en el día a día del aula, pues en los juegos, las asambleas diarias... surgen conversaciones entre los niños que pueden ser de gran ayuda. Sin embargo, no solo es importante tener en cuenta los comentarios espontáneos, sino que se les debe motivar para que muestren qué es lo que saben.

Para ello, se les formulará diversas preguntas, como pueden ser:

- “¿Qué haces cuando estás triste? ¿Y contento?”
- “Cuando quieres a alguien, ¿es importante decírselo?”
- “Cuando estás enfadado, ¿también hay que decírselo a los demás?”
- “¿Sólo podemos expresar nuestros sentimientos hablando?”
- “¿Cómo le demuestras a alguien que lo quieres? ¿Con abrazos, besos? ¿Con regalos? ¿Qué más formas hay para expresarlo?”
- “¿Lo que nos dice el corazón es más importante que lo que entendemos con la cabeza?”

Tras esto, es fundamental plantearnos y plantearles a los niños y niñas la pregunta “¿Qué queremos saber?”. Esto es lo que finalmente dará comienzo al proyecto, pues cuando ellos se percatan de que necesitan saber cosas sobre este tema, se sienten motivados a investigar y reflexionar acerca de esto.

Así, finalmente, se elaboraría un panel que se colocaría en clase con un resumen de todo lo recogido.

INICIO DEL PROYECTO

En la metodología por proyectos, los estudiantes desempeñan un papel activo tanto en la elección de este como en todo el proceso de planeación. Puesto que este proyecto no surge de los niños y niñas, se hace especialmente necesaria la motivación inicial.

A partir de esta necesidad, surgen las siguientes actividades de iniciación al proyecto.

Nuestra mascota, la tortuga de las emociones

- *Objetivos*

- Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Expresar las propias emociones a través del lenguaje verbal, corporal y facial.
- Asociar y relacionar las emociones a las diferentes situaciones vividas.
- Comunicarse.
- Desarrollar una actitud de escucha.
- Respetar el turno de palabra.
- Empatizar.
- Desarrollar actitudes de ayuda y consuelo hacia los otros.

- *Procedimiento*

Muchos han señalado la necesidad de trabajar con animales reales a la hora de trabajar las emociones. López (2003) recomienda tener una mascota como vínculo afectivo y emocional de los niños. Y también Gómez (2006) señala que los animales son elementos de comunicación de primer orden para aquellos niños y niñas que tienen dificultad de relación con los demás o un comportamiento algo revoltoso.

Por ello, hemos considerado indispensable que sea un animal real, en este caso una tortuga, el que sirva de motivación inicial, así como de hilo conductor para la presente propuesta. De esta forma, para comenzar, se les presentará a los niños y niñas la mascota que nos acompañará durante las dos semanas: "la tortuga de las emociones", aunque pronto se les permitirá que sean ellos mismos los que le pongan un nombre. Tras esto, se les explicará que la llegada de nuestra amiga conlleva diferentes "tareas": alimentación, higiene, tratarla con cuidado...

En principio, se pretende que cada día, al comienzo de la mañana, sean los tres protagonistas los encargados de alimentar a la tortuga. Debido a lo breve de la propuesta, resulta imposible que todos los niños y niñas se lo lleven a casa, por lo que ninguno se la llevará y la tortuga se marchará nada más dar por concluida la propuesta, con el fin de no alterar el transcurso normal de la clase.

Por otra parte, se les dirá a los niños y niñas que nuestra mascota quiere seguir conociéndolos y quiere escuchar cómo se sienten todas las mañanas. Así, cada mañana, la tortuga pasará de mano en mano y se les preguntará: "¿Cómo te sientes?", "¿Por qué?". Los niños deberán contestar.

- *Recursos*

-Tortuga real.

- *Temporalización*

15 minutos aproximadamente en cada sesión.

- *Orientaciones*

Se dará todo el tiempo necesario para que todos los niños y niñas expliquen cómo se sienten, pero esta actividad se convertirá en una rutina y se realizará en todas las asambleas posteriores, por lo que para no ocupar demasiado tiempo el resto de días no hace falta que hablen todos. Se puede utilizar así este recurso para centrarse en el niño o niña del que nos interese que evoque algo que de verdad le preocupa o sucede.

En el momento en que se pregunta: "¿Cómo te sientes?", se utilizará una tonalidad musical. Los niños y niñas, aunque no nos digan cómo se sienten verbalmente, sí que lo dicen con su cuerpo. Por ejemplo, si no nos miran, se agachan o esconden la cabeza quiere decir que sienten vergüenza, por lo que es una emoción que se aceptará como una más por trabajar y por expresar a fin de que sea respetada por uno mismo y por los demás.

La historia de nuestra mascota

- *Objetivos*

-Descubrir y utilizar estrategias personales para el control de las emociones desagradables.

- *Procedimiento*

La técnica de la tortuga, según se explica en Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. & Romero, B. (2006), tiene como objetivo favorecer el autocontrol y la relajación en los niños y niñas ante situaciones estresantes o que les generan rabia.

Para que los niños y niñas conozcan esta técnica, le contaremos el cuento de nuestra mascota, llamado "Historia de la tortuga", para que los niños y niñas se identifiquen con el personaje que lo protagoniza. Puesto que el cuento adjunto está dirigido a niños y niñas de primaria, en el momento de la narración se harán algunas pequeñas modificaciones, además de llamar al protagonista por el nombre que para entonces tendrá nuestra mascota.

Tras esto, practicaremos la técnica de la tortuga que nos ofrece el cuento, de manera que ante una situación potencialmente estresante, diremos la palabra "tortuga", y el niño o niña en cuestión adoptará la posición previamente entrenada (imitando a la tortuga introduciéndose dentro de su caparazón: barbilla en el pecho, mirada al suelo, brazos y puños cerrados), contará hasta 10 y procederá a relajar de nuevo todos sus músculos.

- *Recursos*

-Cuento "Historia de la tortuga".

- *Temporalización*

15 minutos.

- *Orientaciones*

Es importante reforzar la aplicación de la técnica, para que el niño o niña se anime a usarla de forma autónoma cuando se sienta inquieto.

DESARROLLO DEL PROYECTO

A continuación, se presentan el resto de actividades que dan forma al proyecto. A pesar de que en todas las actividades se trabajan las cuatro dimensiones que abarcan la Educación Emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades socio-emocionales), cabe señalar que se ha tenido cierto orden a la hora de programarlas. Así, se comenzará con actividades relacionadas principalmente con el autoconcepto y, por consiguiente, la **autoestima** (con actividades como "Espejito mágico" y "¿Cómo somos?"). Una vez nos hayamos conocido a nosotros mismos y nos apreciemos tal como somos, pasaremos a estudiar nuestras emociones, o lo que es lo mismo, pasaremos a la **conciencia emocional**, de manera que se pretende que los niños y niñas identifiquen y le den nombre a sus emociones (con actividades como "¿Cómo se sienten?" y "El libro de las emociones"), además de saber expresarlas a través del lenguaje verbal, corporal, facial, plástico y musical (con actividades como "¡A bailar!" y "Un mundo de colores").

Una vez pasada la primera semana y haber trabajado la inteligencia intrapersonal, pasaremos a la interpersonal, o lo que es lo mismo, a trabajar **habilidades socio-emocionales** (con actividades como "¿Quién eres?", "Mis amigos", "Te quiero", "Cartas de amor", "Hola, ¿quién es?", "Di patata" y "La voz").

Sólo nos queda hablar de la **regulación emocional**, para la que se va a utilizar el momento de relajación (con la actividad "Relajación en la selva") que los niños y niñas tienen tras el recreo en su rutina diaria.

1. Actividades dirigidas a trabajar, principalmente, los objetivos referentes a la **regulación emocional**.

Relajación en la selva

- *Objetivos*

-Descubrir y utilizar estrategias personales para el control de las emociones desagradables.

- *Procedimiento*

Para trabajar la regulación emocional se va a utilizar principalmente el momento de relajación que tienen como rutina tras llegar del recreo.

Para ello, mientras los niños y niñas echan la cabecita sobre las mesas, como es habitual, se les contará una historia sobre nuestra mascota cuando estaba en la selva, utilizando un fragmento del libro "Jugar con cuentos" de Arenas (2008). Este permite ir haciendo una especie de masajes a los niños y niñas a la vez que se cuenta, favoreciendo la relajación.

A su vez, se utilizarán sonidos de la naturaleza como música de ambiente: sonido de pájaros para cuando el avestruz del cuento habla de que estos le picaron el nido, sonido de lluvia para cuando el león cuenta que esta le estropeó su melena, etc. Tras varias sesiones trabajando así la relajación, y una vez que los niños y niñas ya hayan asimilado el procedimiento, serán ellos mismos los que, por parejas, se hagan los masajes.

- *Recursos*

-Cuento "Relajación en la selva" del libro "Jugar con cuentos" (Arenas, 2008).

-Audiciones:

*Para el fragmento del avestruz: *Primeros trinos*- Sonidos de la naturaleza. Vol 2.

*Para el fragmento del león: *Lluvia Adagio*- Mario Kirlis.

*Para el fragmento de la gacela: *Mariposa azul*- Sonidos de la naturaleza. Vol. 1

*Para el fragmento del hipopótamo: *Crepitar*- Sonidos de la naturaleza. Vol.1

Todas estas audiciones pertenecen a Anónimo (2012). *La mejor música de relax y meditación, Vol. 1*. [CD].

- *Temporalización*

15-20 minutos aproximadamente.

2. Actividades dirigidas a trabajar, principalmente, los objetivos referentes a la **autoestima**.

Espejito mágico

- *Objetivos*

-Identificar y expresar cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.

-Reconocer los propios gustos y preferencias.

-Valorar las propias cualidades personales.

-Superar la timidez.

-Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").

-Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.

-Expresar sentimientos agradables hacia el resto.

-Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.

-Desarrollar una actitud de escucha.

-Respetar el turno de palabra.

- *Procedimiento*

Nuestra mascota quiere saber los nombres de los niños y niñas, saber cómo son, qué es lo que más les gusta.

Para ello, cada niño o niña se mirará a un espejito e irá diciendo cada uno su nombre, se describirá físicamente y dirá lo que más le gusta de él o ella misma (físicamente o no, algo que se le dé bien hacer, etc.)

- *Recursos*

-Espejo.

- *Temporalización*

20 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Es importante que se ayude al niño o niña que por vergüenza se quede callado, de manera que, en el caso de que ocurra, serán el resto de compañeros y compañeras los que dirán que es lo que más le gusta del niño o niña del que sea el turno.

¿Cómo somos?

- *Objetivos*

-Identificar y expresar cualidades de uno mismo tanto a nivel físico como personal.
-Valorar las propias cualidades personales.
-Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.

- *Procedimiento*

Tras la actividad anterior, los niños y niñas se dibujarán a sí mismos.

Se jugará a quién es quién con los dibujos, de manera que se repartirán de forma aleatoria a cada uno un dibujo y ellos tendrán que encontrar de quién es y escribir el nombre correspondiente (con ayuda, si lo necesita, del compañero o compañera protagonista en el dibujo).

- *Recursos*

-Folios y material para dibujar.

- *Temporalización*

15-20 minutos aproximadamente para la primera parte; 5 minutos aproximadamente para la segunda parte.

3. Actividades dirigidas a trabajar, principalmente, los objetivos referentes a la **conciencia emocional**.

¿Cómo se sienten?

- *Objetivos*

- Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Asociar y relacionar las emociones a las diferentes situaciones vividas.
- Desarrollar una actitud de escucha.
- Respetar las opiniones de los demás.
- Respetar el turno de palabra.

- *Procedimiento*

Para comenzar, veremos dos vídeos en los que se muestran fragmentos de películas Disney. Disney es un buen iniciador, pues tienen los ingredientes necesarios en dinamismo, color, música, cambio de acción y de estímulos suficientes para atraer a los más pequeños. En cada uno de los vídeos se muestran personas expresando dos emociones básicas, de manera que un video está dedicado a la alegría y otro a la tristeza.

Tras la visión de cada video, se realizan pequeños debates en asamblea, donde los niños y niñas tendrán que, en primer lugar, identificar qué sentimiento o emoción han identificado en el video, qué características han visto del sentimiento en cuestión (ej. "sé que es tristeza porque salía llorando"), etc.

Tras esto, se ampliará el vocabulario referente a las emociones. Se les mostrará un sobre que contiene tarjetas con imágenes que reflejan diferentes estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado, preocupación, miedo, sorpresa... A continuación, un voluntario sacará una de las tarjetas y haremos preguntas al grupo clase: "*¿Qué hay en esta tarjeta?*", "*¿Cómo está esta cara?*", con el fin de ir describiendo los detalles expresivos ("*Tiene las cejas..., los ojos..., los labios...*"). Para ello se utilizarán muchos adjetivos descriptivos.

Tras esto, se relacionan los rasgos descritos con la posible emoción: "*¿Es de un niño que se siente contento, enfadado o...?*" Se dejará que los niños den la respuesta; posteriormente, se reproducirá esta expresión a través de la expresión facial y corporal y los niños deberán imitarla.

Finalmente, solo queda aplicar esta emoción a nuestra experiencia: "*Yo me siento... cuando...*" (Expresando la emoción a través del cuerpo y la cara).

Con los siguientes ejemplos podemos ver cómo sería, en definitiva, el procedimiento a seguir:

a) En esta fotografía se ve a una niña con los ojos despiertos y alegres, una sonrisa inmensa y una cara de felicidad.

Esta niña se siente contenta.

Pongamos todos una expresión de alegría.

Yo me siento contenta cuando me decís que me queréis. ¿Y vosotros?

b) Este dibujo es el de una persona con las cejas juntas, los ojos cerrados y los labios a punto de explotar.

Es el de una persona enfadada.

Pongamos todos una expresión de enfado.

Yo me enfado cuando algún niño le pega a otro. ¿Y vosotros?

- Recursos

-Vídeo: "Sentimientos Disney II. Tristeza" recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ahbuz9YYqOM>

-Vídeo: "Sentimientos Disney V. Alegría" recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BaVcmXWfdTA>

-Tarjetas con imágenes que representen distintas emociones.

- Temporalización

20 minutos aproximadamente.

- Orientaciones

Se puede proponer a los niños y niñas que imaginen por qué creen que el niño o niña de la imagen está así (contenta, enfadada, sorprendida, etc.), y que inventen una posible historia.

El libro de las emociones

- Objetivos

-Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.

-Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.

- Procedimiento

Esta actividad es complementaria a la actividad anterior. Una vez conocidas muchas de las emociones, pasaremos a trabajar con algunas de ellas. Tendremos un libro común, al que llamaremos "El libro de las emociones". En él habrá distintos apartados con emociones básicas, como pueden ser alegría, tristeza, enfado y sorpresa.

Entre todos, completaremos este libro. Para ello, utilizaremos distintas técnicas: escritura, dibujos, recortes de revistas, etc. De esta forma, se creará una especie de taller con diversidad de materiales.

Entre todos, buscaremos imágenes en las revistas y periódicos de personas que expresen alguna de estas emociones, las recortaremos y pegaremos en la sección del libro correspondiente.

En el caso de que algunas emociones, como puede ser el enfado, sean difíciles de encontrar en imágenes de revistas, podemos utilizar los dibujos: dibujos de personas enfadadas, de situaciones que nos hacen estar triste...

Finalmente, mientras todos están manos a la obra, iremos sacando a algunos niños y niñas que nos ayudarán a rellenar la parte escrita (en cada sección del libro tendremos que rellenar cómo se llama la emoción, cuándo nos sentimos así...) que ya sabrán completar pues se habrá trabajado en la actividad anterior.

- *Recursos*

- Cuaderno.
- Imágenes que expresen distintas emociones.
- Revistas y periódicos.
- Material para dibujar y escribir.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Pegatinas o gomets para decorar.

- *Temporalización*

45 minutos aproximadamente.

Un mundo de colores

- *Objetivos*

- Expresar emociones a través de la plástica.

- *Procedimiento*

Una vez hemos tratado la expresión de las emociones de forma verbal, corporal y facial, pasaremos a trabajarla de forma plástica.

Para ello, en primer lugar, leeremos el cuento titulado "Filippo". El cuento trata sobre un pintor que pinta solo con colores oscuros porque está triste y, tras conocer a una "camaleona" que le presenta a sus amigos, el pintor empieza a pintar cada vez con más colores, representando en sus cuadros la felicidad progresiva que va adquiriendo.

Tras hablar del cuento, de los colores que conoce, si les gustan o de cómo creen que se siente el artista cada vez que utiliza tal o cual color, pasaremos a darles el material necesario para que puedan realizar su obra artística y, una vez realizada, nos cuenten por qué han utilizado esos colores, qué sentimiento han expresado...

- *Recursos*

-Cuento "Filippo" (Alba, L., Báez, M., Delgado, L., Márquez, A., & Mata, C., 2012).

-Material para que puedan realizar la expresión artístico-emocional: paletas con variedad de colores, pinceles y recipientes con agua.

- *Temporalización*

20-25 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Las obras se expondrán en la clase y se hablará de cada una de ellas de forma personalizada y grupal.

¡A bailar!

- *Objetivos*

-Expresar las propias emociones a través del lenguaje corporal.

-Expresar emociones a través de la música.

- *Procedimiento*

La actividad consiste en escuchar partes de algunas canciones que presentan distintos tonos que nos recuerdan a distintas emociones. Se incitará a los niños y niñas para que se dejen llevar por el ritmo de la música: que bailen, se muevan según lo que les sugiera la música... Para acabar se les pregunta por lo que han sentido, por cómo se han movido, qué sentían, etc.

- *Recursos*

-Audiciones:

- * *Obertura a Guillermo Tell* de Rossini.
- * *Adagio in G Minor* de Albinoni.
- * *Morning Mood* en *Peer Gynt* de Grieg.
- * *In The Hall Of The Mountain King* en *Peer Gynt* de Grieg.

-Vídeo: "Música como recurso emocional", recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WJsnsT50-T8>

- *Temporalización*

15 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Se observará cómo el niño o niña se expresa y qué dificultades muestra. Tan sólo guiaremos durante la actividad, respetando la diversidad de formas comunicativas y de relación.

4. Actividades dirigidas a trabajar, principalmente, los objetivos referentes a las **habilidades socio-emocionales**.

¿Quién eres?

- *Objetivos*

- Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.
- Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.

- *Procedimiento*

Para esta actividad, los niños y niñas, de uno en uno, se situarán enfrente de toda la clase con los ojos tapados. Poco a poco irán pasando alguno de los compañeros de mesa por delante del que esté con los ojos tapados en ese momento, y este tendrá que adivinar de quién se trata.

- *Recursos*

- Antifaz o pañuelo para tapar los ojos.

- *Temporalización*

30 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Previamente, haremos que se fijen en cómo son sus compañeros, hablaremos de las diferencias de cada uno y de lo bueno de cada diferencia, pues sin estas el mundo sería muy aburrido.

Mis amigos

- *Objetivos*

-Conocer, identificar y valorar las características personales de los demás.
-Desarrollar una valoración positiva de las diferencias entre las personas.

- *Procedimiento*

Tras la actividad anterior, se les propondrá hacer un dibujo de los compañeros y compañeras de su mesa. En el caso de que en la mesa haya muchos, solo se dibujarán a algunos. Esto se dejará a elección del niño.

Tras esto, escribirán, con ayuda de los compañeros y compañeras en el caso de que lo necesiten, los nombres de los amigos que han dibujado.

Finalmente le pondremos como título "MIS AMIGOS".

- *Recursos*

-Folios.
-Material para dibujar y escribir.

- *Temporalización*

20 minutos aproximadamente.

Te quiero

- *Objetivos*

-Expresar sentimientos agradables hacia el resto.
-Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").

- *Procedimiento*

Se puede hablar con los niños y niñas, previamente, acerca de las distintas formas de demostrar cariño o, por ejemplo, de las distintas formas de dar besos: besos de mariposa, de esquimal... Para ello, comenzaremos escuchando el cuento "Mamá de qué color son los besos" de Queralt (2008).

Tras esto, comenzaremos la actividad, para la cual necesitamos dos "ruletas".

En una de ellas, se mostrarán diferentes acciones (tanto positivas como negativas): abrazar, hacer cosquillas, dar un beso, sacar la lengua, acariciar y decir una palabra bonita. En la otra ruleta se mostrarán fotos de todos los niños y niñas de la clase.

De uno en uno saldrán y harán girar ambas ruletas. El niño que la ha hecho rodar efectuará la acción que le haya tocado sobre el compañero o compañera que salga en la ruleta.

Después se les preguntará qué es lo que más les ha gustado, qué han sentido cuando recibían un abrazo, cuando daban un beso, cuando te sacaban la lengua o te hacían cosquillas, etc. Con este tipo de preguntas se desea que el niño o niña comience a intuir las emociones como consecuencia de hechos: si yo quiero que mi amigo esté bien tengo que darle un abrazo.

- *Recursos*

-Vídeo: "Mamá de qué color son los besos" recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2UhKgOLyad0>

-“Ruleta” con imágenes de distintas acciones: abrazar, hacer cosquillas, dar un beso, dar un susto, sacar la lengua, acariciar y decir una palabra bonita.

-“Ruleta” con fotos de todos los niños y niñas de la clase.

- *Temporalización*

30 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Hay que tener en cuenta en esta actividad a los niños rechazados e ignorados, compensando las preferencias sociales en esta actividad.

Cartas de amor

- *Objetivos*

- Expresar las propias emociones a través del lenguaje verbal.
- Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").
- Comunicarse.
- Expresar sentimientos agradables hacia el resto.

- *Procedimiento*

Al igual que con la actividad anterior, continuamos favoreciendo la cohesión de grupo a través del cariño.

En este caso, los niños y niñas escribirán una "carta de amor" a uno o varios amigos. En ella pueden escribir todo lo bueno de su amigo y lo que siente hacia él. Se les puede dar ideas de las palabras bonitas que se utilizan cuando queremos a las personas: "te quiero", "me gusta ser tu amigo", etc. Podrán finalmente decorarla con dibujos y pegatinas.

Una vez todas las cartas estén metidas en los sobres con los nombres del remitente y el destinatario, se leerán en la clase y se repartirán.

- *Recursos*

- Folios o plantillas de "cartas de amor".
- Sobres.
- Material para dibujar y escribir.
- Pegatinas o gomets para decorar.

- *Temporalización*

30 minutos aproximadamente para la primera parte; 5-10 minutos aproximadamente para la segunda parte.

- *Orientaciones*

Ningún niño debe quedarse sin recibir ninguna carta. A aquellos que terminen pronto se les animará a que escriban otra, proponiéndoles uno de los compañeros que nosotros creamos que no van a recibir ninguna. Antes de leerlas y repartirlas, se comprobará que todos tienen y si aún falta alguien, se le escribirá una carta anónima.

Se dejará que escriban como ellos sepan, sin decirles en ningún momento que lo que han escrito está mal. En el caso de aquellos niños y niñas que tengan una escritura no entendible, se les preguntará qué es lo que han escrito y se escribirá debajo. Como es obvio, se ayudará a aquellos que se nieguen a escribir porque digan que "no saben".

Hola, ¿quién es?

- *Objetivos*

-Comunicarse.

-Utilizar las formas de cortesía en las distintas situaciones de la vida.

- *Procedimiento*

Para esta actividad, se empezará leyendo el cuento "Pablo no quiere estar solo" de Rius (2005). Tras este, les enseñaremos un "teléfono" como el del cuento (con dos vasos y un hilo). Se les mostrará cómo pueden utilizarlo con un ejemplo. Se llamará a un niño o niña, éste atenderá el otro teléfono y se seguirán diferentes rituales: ritual de bienvenida ("Buenos días"; "Hola"; "¿Quién eres?"; "¿Cómo estás?"); ritual de conversación ("¿Te gustaría...?"; "Me han dicho..."; "¿Quieres...?"); ritual de despedida ("Gracias por tu llamada"; "Un beso"; "Hasta luego").

Tras esto, se invitará a que algún niño o niña realice la actividad, y así hasta que lo haga todo el grupo. Los niños pueden elegir a sus parejas de conversación, y el adulto les ayudará en todo lo que necesiten.

Finalmente, procederemos a crear nuestros propios teléfonos. Para ello, agruparemos a los niños y niñas en parejas. A cada pareja se le dará los materiales necesarios para hacerlo: dos vasos de cartón, pegatinas para decorarlos, hilo y un punzón. Con nuestras instrucciones y ayuda irán creándolo: decorar los vasos a su gusto, hacer un agujero con el punzón en la base de los vasos, pasar el hilo por él y hacer un nudo grueso en cada punta. Y ya podemos hablar: para ello, tienen que separarse de su amigo y mantener el hilo tenso; el que habla, utiliza un vaso como micrófono y el que escucha se pone el otro en la oreja.

- *Recursos*

-Cuento "Pablo no quiere estar solo" (Rius, 2005).

-Vasos de cartón.

-Cuerda.

-Punzones.

-Pegatinas para decorar.

- *Temporalización*

45 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

Los teléfonos pueden dejarse en un lugar de la clase para que los niños jueguen libremente y comprueben sus habilidades sociales. Es interesante observar estos momentos de juego para comprobar si han asimilado lo aprendido.

FINAL DEL PROYECTO

Para dar por terminado el proyecto, trabajaremos dos actividades: en primer lugar, una que nos permita hacer un repaso de todo lo aprendido y, en segundo lugar, otra que nos permita hacerlo de forma divertida, a la vez de educativa.

Di patata

- *Objetivos*

- Nombrar en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Reconocer en los otros y en uno mismo emociones básicas.
- Expresar las propias emociones a través del lenguaje corporal y facial.

- *Procedimiento*

Hoy es el día en que nuestra mascota se va. Los niños y niñas expresarán qué han sentido al conocerla, qué es lo que más les ha gustado hacer, si se lo han pasado bien y qué han aprendido.

Como nuestra tortuga se va, quiere guardar un recuerdo de todos nosotros así que vamos a hacernos fotografías para que se las lleve y nos recuerde.

Cada niño y niña saldrá y posará ante la cámara para que le hagan una foto. El niño o niña tendrá que posar haciendo una mueca que exprese una emoción. Se pueden utilizar fichas que muestren diferentes emociones, para que los niños las imiten. Mientras se le hace la foto, el resto tendrán que adivinar qué emoción está imitando.

Al final podemos hacernos una foto todos juntos.

- *Recursos*

- Cámara fotográfica o cualquier otro dispositivo para echar fotos.
- Tarjetas con imágenes que representen distintas emociones.

- *Temporalización*

30 minutos aproximadamente.

La voz

- *Objetivos*

- Expresar emociones a través de la música.
- Superar la timidez.
- Aumentar la autoestima mediante el elogio social ("me quieren").

- *Procedimiento*

A modo de celebración de final del proyecto, se realizará un concurso musical. Se mostrará un micrófono donde los niños y niñas se presentarán y cantarán una canción (canciones que serán previamente elegidas por ellos). Al estilo del programa de televisión "La voz", habrá tres o cuatro niños que representarán a los "coaches" o, lo que es lo mismo, el jurado. Estos estarán de espaldas al cantante, en ese momento protagonista, y se girarán en el caso de que les guste su "voz".

Mientras tanto, el resto de niños funcionarán como público, que animarán al compañero que en ese momento esté en escena.

- *Recursos*

- Ordenador o radio-cassette para la música.
- Micrófono.

- *Temporalización*

30 minutos aproximadamente.

- *Orientaciones*

En el caso de que algún niño o niña no quiera salir, no se le forzará, aunque sí se le dará la oportunidad de que salga con otro compañero.

Para elaborar algunas de las actividades del presente proyecto se ha tenido como referencia el libro "Educación emocional. Programa para 3-6 años" de López (2003).

- **EVALUACIÓN**

Para comenzar este apartado es necesario definir lo que entendemos por evaluación, ya que esta definición condiciona el método que se utiliza, el cómo y el para qué se realiza.

Cuando hablamos de evaluar nos referimos *"a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que los evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"* (Gimeno, 1992 según citado en Aguirre, 2005).

De este modo, siendo coherentes con nuestra definición, no podemos caer en el error de utilizar la evaluación como un método de selección, como un mecanismo de "limpieza". Y es que de nada serviría elaborar un proyecto en el cual prima la flexibilidad y establecer una evaluación selectiva. Si planteamos un modelo así, estaríamos dejando atrás el efecto educativo que esta posee.

Planteamos de esta forma una evaluación continua, que estará integrada en el proceso educativo. Para ello, consideramos que la observación directa y sistemática es una de las técnicas de evaluación más adecuadas en la Educación Infantil, ya que se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no es un elemento extraño que distorsione la dinámica del grupo. Dicha observación se llevará a cabo en situaciones no estructuradas, por medio de la interacción personal con los niños y niñas, así como en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes en cada momento.

Para completar esta evaluación se considera necesaria la utilización de procedimientos y técnicas como las escalas de observación, los registros anecdóticos y el diario de clase.

El diario de clase será la principal herramienta en este proceso, ya que nos permite registrar situaciones, experiencias y aspectos diversos que ocurren en la vida del aula. Además, se hará especial hincapié en el proceso de aplicación de la propuesta de Educación Emocional, de forma que se recogerán y se tendrán en cuenta, por ejemplo, todas las valoraciones que los niños y niñas hagan de cada una de las actividades.

Como complemento o "ampliación" al diario, se utilizarán los registros anecdóticos, en los que se recogen aquellas situaciones de especial trascendencia en relación con la Inteligencia Emocional de los alumnos y alumnas, tales como conflictos e incidentes de uno o más alumnos, reflexiones sobre comportamientos y convivencia, etc.

Finalmente, como se ha dicho, también se hará uso de las escalas de observación. Este instrumento permite registrar la opinión o estimación general del alumno respecto a los objetivos logrados en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo de la propuesta. Consideramos que es necesario tenerlo en cuenta puesto que es importante evaluar la adecuación de cada una de las actividades que se propongan

una vez realizadas, para poder modificarlas, con la intención de ir perfeccionando la propuesta.

Por último, se hará una evaluación final de todo lo recogido durante el proceso. Esta evaluación se realizará básicamente a través del análisis de las actividades realizadas y de los resultados observados a lo largo del desarrollo de la propuesta, como puede ser la detección de mejoras en el comportamiento y el rendimiento de los alumnos y alumnas. Todo ello será finalmente recopilado en un informe final.

- **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Libros

Aguirre, I. (2005). *Teoría y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. & Romero, B. (2006). *Guía Práctica para educadores. El alumno con TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. (2ª Edición). Barcelona: Mayo Ediciones.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

Gómez, C. (2006). *Atando sentimientos con palabras: reflexiones y práctica educativa sobre los sentimientos*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

Libros infantiles

Alba, L., Báez, M., Delgado, L., Márquez, A., & Mata, C. (2012). Filippo.

Arenas, M.D. (2008). *Jugar con cuentos. Itinerario de animación a la lectura para todo un curso escolar*. Valencia: Brief Editorial.

Rius, R. (2005). *Pablo no quiere estar solo*. Madrid: Ediciones SM.

Queralt, E. (2008). *Mamá, ¿de qué color son los besos?*. Zaragoza: Imaginarium.

Material audiovisual

Anónimo (2012). La mejor música de relax y meditación, Vol. 1. [CD].

Delgado, R. (31 de Enero de 2010). Mamá de qué color son los besos. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2UhKgOLyad0>

robblaureles85 (14 de Julio de 2008). Sentimientos Disney II. Tristeza. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ahbuz9YYqOM>

robblaureles85 (18 de Septiembre de 2008). Sentimientos Disney V. Alegría. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BaVcmXWfdTA>

Tosso, F. (29 de Noviembre de 2010). Música como recurso emocional. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WJsnsT50-T8>

Imágenes

[Láminas para trabajar la expresión de los sentimientos para niños]. Recuperado de <http://www.wikepes.com/laminas-para-trabajar-la-expresion-de-los-sentimientos.html>

NUESTRA MASCOTA: LA TORTUGA NINJA

PROYECTO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL



ESTE PROYECTO, CON EL QUE HEMOS TRABAJADO LAS EMOCIONES, LLEGÓ DE LA MANO DE UNA MASCOTA MUY ESPECIAL, A LA QUE PRONTO LE DIMOS NOMBRE: TORTUGA NINJA. TODOS NOS HEMOS DIVERTIDO MUCHO CON ELLA Y NOS HA TRAÍDO UN MONTÓN DE ACTIVIDADES. PERO PRIMERO... TENÍAMOS QUE PENSAR QUÉ ERA LO QUE YA SABÍAMOS Y LO QUE QUERÍAMOS APRENDER SOBRE LO QUE NUESTRA MASCOTA NOS PROPONÍA.



NUESTRA MA SCOTIA
LATORTUGA VINTA



LA TORTUGA DE LAS EMOCIONES

¿QUÉ SABEMOS?

- LOS NOMBRES DE LAS
EMOCIONES ^{EN FADADO}
TRISTE - ALEGRE
SORPRENDIDO
- CUANDO QUEREMOS A
ALGUIEN
SE LO DECIMOS CON

BESOS Y

ABRAZOS

¿QUÉ QUEREMOS SABER?

- EXPRESAR EMOCIONES

DE DISTINTAS

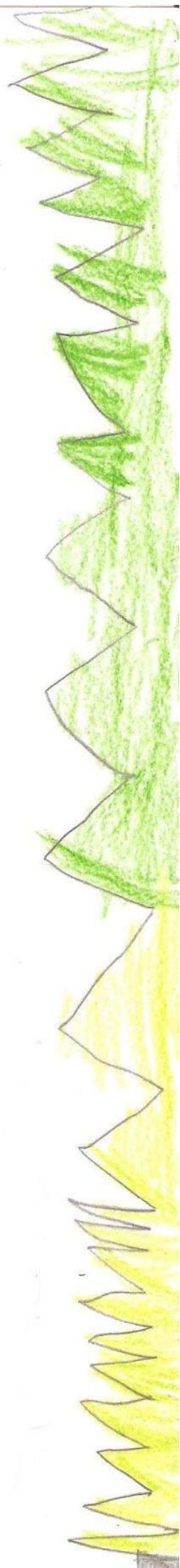
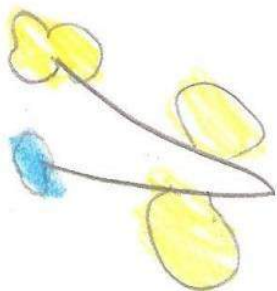
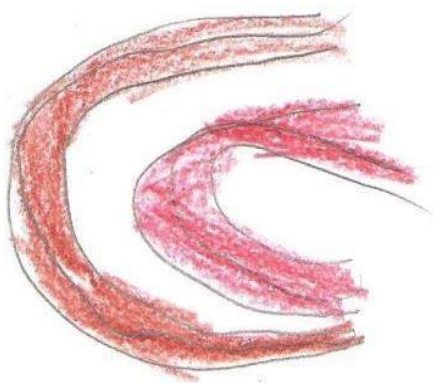
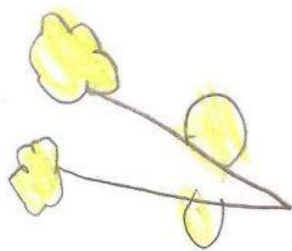
~~FORMAS~~

UNA VEZ ESTÁBAMOS EN MARCHA, COMENZAMOS CON LO MÁS IMPORTANTE: NUESTRA **AUTOESTIMA**. NOS MIRAMOS EN EL ESPEJO... Y NOS DIMOS CUENTA DE TODO LO BUENO QUE TENÍAMOS CADA UNO.

NO SOLO TUVIMOS QUE RECONOCER NUESTRAS PROPIAS CARACTERÍSTICAS, SINO TAMBIÉN LA DE NUESTROS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS... ¡TUVIMOS QUE ADIVINAR DE QUIÉNES ERAN LOS DIBUJOS QUE CADA UNO HABÍA HECHO DE SÍ MISMO!



ASÍ SOY YO



APRENDIMOS MUCHO SOBRE NUESTRAS EMOCIONES,,,



TANTO QUE HASTA PUDIMOS HACER INUESTRO PROPIO LIBRO!



ALEGRÍA



¿CUÁNDO NOS SENTIMOS ALEGRES Y CONTENTOS?

CUANDO NOS REGALAN ALGO

ALEGRÍA ☺

EQUIPO



ALEGRÍA ☺

EQUIPO



ALEGRÍA ☺

EQUIPO



ALEGRÍA ☺

EQUIPO



ALEGRÍA ☺

EQUIPO



ALEGRÍA ☺

EQUIPO



TRISTEZA



¿CUÁNDO NOS SENTIMOS TRISTES?

CUANDO NOS PEGAN

TRISTEZA ☹️

EQUIPO ■



TRISTEZA ☹️

EQUIPO ●



TRISTEZA ☹️

EQUIPO ▲



ENFADO



¿CUÁNDO NOS SENTIMOS ENFADADOS?

CUANDO NOS PELEAMOS
CON LOS AMIGOS

ENFADO ☹️

EQUIPO ▲



ENFADO ☹️

EQUIPO ■



ENFADO ☹️

EQUIPO ●



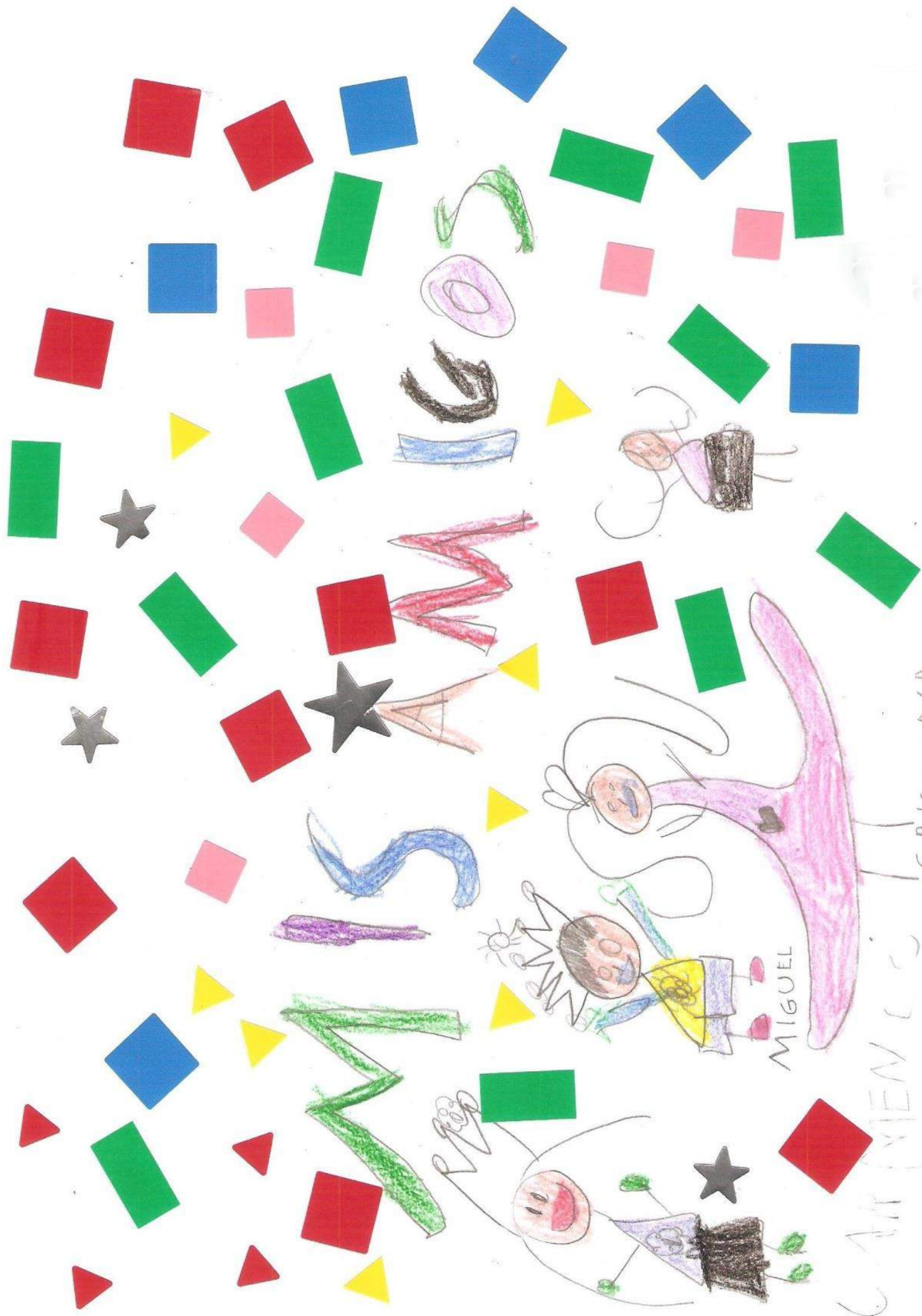
CUANDO YA SABÍAMOS LOS NOMBRES DE MUCHAS EMOCIONES, CÓMO ERA NUESTRA EXPRESIÓN CON CADA EMOCIÓN Y CUÁNDO NOS SENTÍAMOS ASÍ... ERA HORA DE APRENDER A EXPRESARLAS: HABLANDO, BAILANDO, PINTANDO... SEGÚN NOS SENTÍAMOS.





Y FINALMENTE... NOS QUEDABA LO MÁS IMPORTANTE PARA TRABAJAR NUESTRA
INTELIGENCIA EMOCIONAL: LAS RELACIONES CON NUESTROS COMPIS
PARA ELLO, TENÍAMOS QUE SABER MUY MUY BIEN CÓMO ERAN... HASTA PODER
RECONOCERLOS ¡CON LOS OJOS TAPADOS!





NOS DIJIMOS COSAS BONITAS, NOS HICIMOS COSQUILLAS, NOS DIMOS BESOS, ABRAZOS....
Y NOS DIMOS CUENTA DE LO IMPORTANTE QUE ES DECIRLES A LOS OTROS TODO LO QUE
LOS QUEREMOS, POR ESO TERMINAMOS EL PROYECTO MANDÁNDONOS CARTAS DE AMOR

